



UEB
UNIVERSIDAD
ESTATAL DE BOLIVAR

EL ESTUDIO DE CASOS EN LOS PROCESOS DE REFLEXIÓN DOCENTE

Métodos y Práctica para la Transformación Educativa



Marco Jacinto Paredes Vallejos
Olmedo Xavier Mármol Escobar
Daniel Santiago Paredes Gaibor
Yesseña Jacqueline Romero Acosta

ISBN: 978-9907-0-0558-5

2025

EL ESTUDIO DE CASOS EN LOS PROCESOS DE REFLEXIÓN DOCENTE

AUTORES:

MARCO JACINTO PAREDES VALLEJOS

OLMEDO XAVIER MÁRMOL ESCOBAR

DANIEL SANTIAGO PAREDES GAIBOR

YESSEÑA JACQUELINE ROMERO ACOSTA



Este libro ha sido debidamente examinado y valorado en la modalidad doble par ciego con fin de garantizar la calidad científica.

©Grupo Editorial BLR
Universidad Estatal de Bolívar
Riobamba – Ecuador
Correo: publicaciones@grupobl.com
<https://grupobl.com/libros-investig>
REPOSITORIO



Paredes, M., Mármol, O., Paredes, D., Romero, Y. (2025) El estudio de casos en los procesos de reflexión docente. Grupo Editorial BLR.

© Marco Jacinto Paredes Vallejos
Olmedo Xavier Mármol Escobar
Daniel Santiago Paredes Gaibor
Yesseña Jacqueline Romero Acosta

ISBN: 978-9907-0-0558-5

El copyright promueve la libertad de expresión, protege la diversidad de ideas y conocimiento, además apoya la libre expresión. Se prohíbe de manera rigurosa la producción o el almacenamiento de esta publicación, ya sea en su totalidad o en parte, está estrictamente prohibido por ley, incluyendo el diseño de la portada, así como su difusión a través de cualquiera de sus medios, ya sean electrónicos, mecánicos, ópticos, de grabación o incluso de fotocopia, sin permiso de los propietarios de los derechos de autor.

FILIACIONES DE LOS AUTORES

Marco Jacinto Paredes Vallejos

Universidad Estatal de Bolívar

Correo Electrónico: maparedes@ueb.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4925-5050>

Olmedo Xavier Mármol Escobar

Universidad Estatal de Bolívar

Correo Electrónico: omarmol@ueb.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7751-3977>

Daniel Santiago Paredes Gaïbor

Universidad Estatal de Bolívar

Correo Electrónico: daniel.paredes@ueb.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3591-7008>

Yesseña Jacqueline Romero Acosta

Universidad Estatal de Bolívar

Correo Electrónico: yessena.romero@ueb.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7462-3660>



PRÓLOGO

Esta obra aborda la práctica reflexiva del futuro docente y de quien se halla en el ejercicio de esta profesión, desde referentes teóricos y metodológicos, que dan cuenta de una concepción democrática y emancipadora. Desde una posición que implica una ruptura con una concepción instrumental, se resuelve la relación que existe entre el método de estudio de casos y los procesos de reflexión. De ahí que se asume, la acción comunicativa discursiva en lo que concierne a lo metodológico y el enfoque hermenéutico, como basamento de una práctica reflexiva que está orientada al cuestionamiento del contexto social y político de la enseñanza y la valoración de acciones educativas, que aporten en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

ÍNDICE

| | |
|--|------------|
| PRÓLOGO | i |
| ÍNDICE | ii |
| ÍNDICE DE TABLAS | v |
| ÍNDICE DE FIGURAS | vi |
| INTRODUCCIÓN | vii |
| CAPÍTULO I | 12 |
| 1 ENFOQUES EN LA FORMACIÓN DEL DOCENTE | 12 |
| 1.1 El enfoque artesanal en la formación del docente | 15 |
| 1.2 El enfoque tecnicista en la concepción y práctica del docente... 16 | |
| 1.3 Paradigma de los procesos de reflexión en la formación del docente | 20 |
| 1.3.1 El docente como profesional reflexivo | 22 |
| CAPÍTULO II | 29 |
| 2 MÉTODOS DE ENSEÑANZA PARA DESARROLLAR PROCESOS DE REFLEXIÓN | 29 |
| 2.1 Necesidad de una fundamentación teórica y metodológica | 31 |
| 2.1.1 La acción comunicativa discursiva | 35 |

| | | |
|--------------------------|---|-----------|
| 2.1.2 | Definición de la estructura metodológica de base | 42 |
| 2.2 | Naturaleza de los procesos de reflexión..... | 48 |
| 2.2.1 | El proceso en sí de la reflexión..... | 56 |
| 2.2.2 | La reflexión en la acción | 59 |
| CAPÍTULO III..... | | 64 |
| 3 | EL MÉTODO DE ESTUDIO DE CASOS | 64 |
| 3.1 | Ejemplo de un mini-caso..... | 66 |
| 3.1.1 | Preguntas de reflexión..... | 68 |
| 3.2 | Principios que orientan su tratamiento..... | 69 |
| 3.2.1 | La actividad del alumno en el método de casos | 70 |
| 3.2.2 | Necesidad de un clima psicológico favorable | 72 |
| 3.3 | La utilización del método de casos en las aulas universitarias... | 74 |
| 3.3.1 | El momento de la discusión..... | 80 |
| 3.3.2 | Preparación del caso | 82 |
| 3.3.3 | La planificación en sí y el desarrollo del método de casos | 84 |
| CAPÍTULO IV..... | | 87 |
| 4 | PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES Y DOCENTES SOBRE LA APLICACIÓN DEL ESTUDIO DE CASO | 87 |

| | | |
|-------|---|------------|
| 4.1 | Opinión de los estudiantes sobre el uso de la discusión en un estudio de caso..... | 87 |
| 4.2 | Sobre la fundamentación teórica que respalda las ejecutorias didácticas de los docentes | 96 |
| 4.2.1 | La acción instrumental | 96 |
| 4.2.2 | Interacción..... | 98 |
| 4.3 | Resultados de la validación del programa básico para desarrollar procesos de reflexión | 103 |
| | BIBLIOGRAFÍAS | 110 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|---|-----|
| Tabla 1. La acción rutinaria. | 49 |
| Tabla 2. La acción reflexiva. | 52 |
| Tabla 3. ¿Considera usted que los casos que se hallan redactados en el programa básico, favorecerán la discusión de los futuros docentes? | 104 |
| Tabla 4. ¿Cree usted que los casos expuestos son situaciones problemáticas que estimularán la reflexión? | 106 |
| Tabla 5. ¿Qué grado de transferencia cree usted que tendría este programa a las situaciones reales que viven los maestros? | 107 |

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Los procesos de reflexión en la formación docente.....48

INTRODUCCIÓN

La formación del docente es uno de los ámbitos de estudio que despierta interés, en los círculos académicos y también científicos. Desde los años sesenta y especialmente en los setenta, los estudios sobre el profesorado cobran mayor auge como resultado del reconocimiento del docente, como un agente decisivo en la reproducción y producción del conocimiento en el aula, la sociedad y en el campo del saber.

En la actualidad los aportes sobre la formación del profesorado han tomado fuerza a nivel de las universidades. Si bien los resultados de los estudios sobre la formación docente ofrecen una amplia gama de tópicos sobre la situación geográfica, histórica, social, cognitiva y simbólica en un determinado contexto, son escasas las pautas concretas que den viabilidad a su transformación.

Incluso en la contemporaneidad, la formación docente es un objeto de atención temática clave ante la irrupción de la inteligencia artificial generativa. Es así que se avizoran oportunidades y retos sin estar exento, un llamado urgente al establecimiento de políticas de equidad e inclusión (Paredes et al., 2024).

Por cierto, el hecho de que, en las universidades a diferencia de otros subsistemas educativos, haya tomado importancia el problema de la formación docente y en general la pedagogía, es producto como dice Mockus (2012) de la suspensión de la comunicación a nivel de la enseñanza. Según este autor, ocurre que en la enseñanza existe un conjunto de saberes tácitos, de competencias e interacciones que entran en juego y que ocasionalmente o de manera fortuita, se ponen en entredicho.

En este momento -en el ejemplo de Heidegger- la reacción es igual del artesano que al romperse el martillo, lo contempla y en adelante es objeto de atención temática.

En el plano de las particularidades, es usual en la enseñanza de la asignatura de Didáctica General en las carreras universitarias donde se forman docentes, la introducción de métodos que insisten en su carácter expositivo. Si bien la preocupación de los docentes que tienen bajo su responsabilidad esta asignatura, ha sido la búsqueda de métodos y técnicas de enseñanza, que contribuyan de mejor manera al desarrollo de capacidades profesionales y por ende a un mejor desempeño del futuro profesional, lo precedente no deja de ser una constante.

A pesar de estas intenciones, no es menos cierto que el tratamiento de esta asignatura se ha limitado a la búsqueda de un conocimiento erudito, bajo el supuesto de que la aplicación de los conocimientos aprendidos lo efectuarán los estudiantes en sus prácticas profesionales.

Parece por tanto evidente que los profesores, no advierten las posibilidades que tiene el método de casos en los procesos de reflexión de los futuros docentes. Esta presunción toma mayor sentido, si se considera que el empleo de métodos o estrategias que desarrollen este tipo de capacidades profesionales, son inestimables en el desempeño docente.

Así lo confirma la literatura científica y la experiencia que se ha desarrollado en este ámbito a nivel de otras latitudes, donde se recomienda el empleo de este tipo de enseñanza por las connotaciones que tiene en la formación profesional del futuro docente.

Por ello no se puede prescindir de la influencia y controversia que se genera en el campo de la didáctica y de manera particular en lo metodológico, así como su toma de partido. En nuestro caso más que un apego incondicional, la intención fue situar al método de casos en este debate, en aras de alcanzar una mayor comprensión y un nuevo sentido en la complejidad que entraña la enseñanza universitaria. De hecho el haber prefigurado en estos términos, pone al descubierto una posición en el terreno de la didáctica. Sin embargo, no queda duda de la necesidad de un cierto escepticismo incluso con las teorías más estimables. Es preciso tener presente, que la defensa irreflexiva de una teoría en ningún sentido es una virtud intelectual.

Respecto a la organización de los contenidos de esta obra, el primer capítulo trata sobre los principales enfoques en la formación del docente. Para ello se desarrolla los rasgos distintivos tanto del enfoque artesanal, tecnicista y hermenéutico reflexivo en función de dos elementos que constituyen la profesión del docente: el conocimiento experto y el ejercicio de su autonomía.

En el segundo capítulo, desde una visión alternativa se explicitan los fundamentos teóricos y metodológicos que respaldan, la implementación del estudio de casos en las aulas universitarias.

En el tercer capítulo se abordan el método de casos como una alternativa que puede contribuir en el estudiante, al desarrollo de procesos de reflexión. Sobre la base de consideraciones de orden técnico, se describen la preparación del caso, su desarrollo y evaluación.

El cuarto capítulo, consta de las percepciones que tienen los docentes y estudiantes, sobre la aplicación del estudio de casos en la asignatura de Didáctica General. A la par, su interpretación a partir de la descripción realizada, teniendo como referente la construcción de un sentido, los significados que proporcionan los sujetos y la construcción teórica en base a la confrontación de lo que sucede con el método de casos y el referente conceptual; proceso que se alimentó a partir de la reflexión de los significados de los sujetos que participaron en una investigación desde la vertiente cualitativa.

La parte última de este capítulo, presenta los resultados de una valoración a través del método de expertos de un programa básico para el desarrollo de procesos reflexivos.

Resta decir que en el recorrido de esta obra si bien el asunto central es el desarrollo de procesos de reflexión a través del estudio de casos, ello se adscribe a un problema mayor y decisivo como es la formación del docente en procura de su innovación y cambio. En efecto desde la academia o desde quienes dirigen la educación en el país, se han hecho denodados esfuerzos por orientar la formación docente desde modelos alternativos como el profesor investigador, el profesor como artista moral, el profesor reflexivo o el intelectual transformativo. Al respecto, no cabe la menor duda el pesado lastre que todavía tienen enfoques academicistas o tecnicistas, en la forma de pensar y actuar de quienes se preparan como docentes e incluso, de aquellos que están en el ejercicio de su profesión.

Eso sí, más allá de una supuesta neutralidad o de un amainado eclecticismo en su contenido, se reclama de los profesores como intelectuales, es decir, agentes productores y difusores de la cultura en la sociedad. Y es un imperativo consolidar esta imagen que no puede ser otra que la del dirigente de la educación, forjador del intelecto e incitador de la pasión creadora, promotor de la cultura y agente orgánico del cambio socio-histórico.

CAPÍTULO I

1 ENFOQUES EN LA FORMACIÓN DEL DOCENTE

Para Birgin y Braslavsky (1992) y Birgin (2015) la formación del docente en América Latina está regulada por la influencia de reglas y prescripciones escritas y no escritas consagradas por costumbres, la historia de la educación en general y en particular de cada institución. Tanto estas reglas como sus costumbres, se han configurado en función de las tendencias educativas que han tenido mayor peso e influjo.

Esta incidencia si bien ha legitimado en el seno de la escuela (en sentido lato) prácticas, conocimientos de formación y posturas teóricas, ello no obsta que se revierta hacia la institución dotándole de un nuevo sentido y dirección. De hecho, las pautas de la práctica docente han estado determinadas por la influencia de distintas posiciones en materia de formación docente. Y esta relación en ningún sentido ha sido unívoca; más bien trasciende hacia la institución y en la inserción de esta última en lo social, se legitiman la práctica y formación docente, desde un nuevo norte y significados.

A más de este nivel el carácter articulador del concepto formación docente, cobra sentido en la medida de que esta construcción de la totalidad incorpora dos conceptos: práctica docente y profesionalización. Lo uno se entiende como la demanda de trabajo en el aula y lo otro, la demanda de la enseñanza como objeto teórico; consecuentemente, la formación del docente apela a la totalidad de experiencias que tiene el sujeto.

Por tanto, la formación docente se distingue de la formación del saber hacer y además, no se limita o reduce a la acumulación de conocimientos. Para Angeles et al. (1991):

Al contrario, es una síntesis cognitiva que se produce en el pensamiento o en la sociedad en un momento histórico determinado y a su vez, nace y se legitima en la cotidianidad de las comunidades escolares como síntesis del devenir de una globalidad más amplia (p. 262).

Sin pretender trazar en adelante una historia de la formación del docente, no hay duda el peso que tuvo en este proceso estas tendencias, a usanza de lo que ocurría en otras latitudes. De ahí que en esta primera parte, interesa para nuestros fines el tratamiento de tres modelos que han incidido en la formación del docente: el artesanal, el tecnicista y el enfoque hermenéutico-reflexivo. Antes de iniciar su abordamiento, es menester indicar que estos enfoques si bien son diferentes y hasta antagónicos, no obstante, se complementan entre sí. Como veremos más adelante resulta un contrasentido el pretender etiquetar con un determinado modelo lo que piensa y hace un docente. Un ejemplo de ello, es lo que muestra Pérez Gómez (2008) en el profesional reflexivo: “incluirá habilidades mecánicas y rutinas repetitivas, pero siempre bajo la dirección de una mente reflexiva que dice cuándo, dónde y cómo utilizar estas rutinas para que sean adecuadas para entender una situación, problema o contexto” (p. 71).

De alguna manera, lo último trata de ser coherente con las exigencias que impone una realidad multidimensionalidad que entraña los procesos de formación del profesorado y de su ejercicio profesional. Y con mayor

razón si advertimos que la enseñanza en las aulas universitarias es un proceso complejo o multifactorial, singular, sujeto a incertidumbres y signado por conflictos de valor.

Resta decir que el desarrollo de estos enfoques, girará en torno a dos elementos que distingue Labaree (como se citó en Pérez Gómez, 1993) y Rojas (como se citó en Mata, Hernández y Centeno, 2019) en la profesión del docente: el conocimiento experto y el ejercicio de su autonomía. Estos autores consideran que la identidad profesional que se confiere a una actividad o práctica está en razón de un cuerpo de conocimientos formales y una autonomía en el trabajo. De ahí que un profesional, por el hecho de tener un conocimiento especializado y experto, que legitima la racionalidad de sus diagnósticos y prácticas, reclama para sí el ejercicio de su juicio autónomo.

Una autonomía en sus juicios y decisiones que está en íntima relación con la responsabilidad que tiene el profesional, de mejorar permanentemente y enriquecer sus juicios. Sin embargo, esta responsabilidad en el profesional de la enseñanza, no solo se remite a las exigencias propias de la profesión; al ser un ejercicio de carácter público, es una responsabilidad compartida con la sociedad y por tanto llena de conflictos.

De hecho, este concepto al que hemos acudido no está exento de neutralidad sino de fuertes connotaciones sociales, que devienen en una diferenciación jerárquica entre quienes poseen determinados conocimientos y competencias y aquellos que son legos en el asunto, o no lo tienen. Además, el inminente culto al profesional poseedor de un

conocimiento experto y especializado, que deslegitima el saber de quien se halla en menor jerarquía.

1.1 El enfoque artesanal en la formación del docente

Para Pérez Gómez (1993) esta denominación obedece al peso determinante que tiene la cultura de la tradición en los procesos de formación del docente. Efectivamente el conocimiento experto es el resultado del aprendizaje espontáneo o sistemático que se transmite de generación en generación, vía ensayo y error; así el principiante mediante un proceso de inducción y socialización, aprende este conocimiento, generalmente al entrar en contacto con la práctica de un profesor con mayor experiencia.

De hecho este aprendizaje de conocimientos y creencias que se producen muchas veces de manera ciega y espontánea, oponen resistencia al cambio y se mantienen hasta cierto punto incólumes en el denominador común de la sociedad, en la cultura escolar y en particular en las concepciones y la misma práctica de los docentes. Son construcciones que si bien no tienen una validez científica, otorgan funcionalidad a las explicaciones y actuaciones del profesorado. En verdad lo que singulariza a este conocimiento es su inducción utilitaria, donde hallar la utilidad inmediata por añadidura, es encontrar una razón.

De ahí que, en este tipo de cultura escolar, son poco previsible los intentos que vayan a trastocar lo instituido; cuando ocurren a más de ser marginales, son sofocados por el peso de la tradición.

Lo anterior no resulta desatinado cuando se observa el comportamiento de la generalidad de los maestros ante propuestas educativas innovadoras. Es una reacción muchas veces visceral o de desconfianza, que niega cualquier posibilidad de cambio ante lo establecido. No es raro escuchar expresiones como "es lo mismo, tan solo se cambian los términos" que denotan conformismo y fatalidad.

Por otra parte, la autonomía del profesor es mínima y se expresa más bien en su función reproductora del conocimiento impuesto por la sociedad y por las instituciones educativas. No en vano en esta presión socializante a que es sometido este tipo de profesor, su intervención se reduce según Mockus-Sivickas (2012) en los términos siguientes: "en la interacción educativa, e incluso en la conversación, no son los individuos quienes hablan sino son las relaciones sociales las que hablan a través de ellos" (p. 5).

1.2 El enfoque tecnicista en la concepción y práctica del docente.

La influencia del enfoque academicista que centra su atención en la transmisión de información y donde importa el dominio del contenido científico de las disciplinas, fue una realidad en la educación latinoamericana y en particular, en nuestro país. Si bien el enfoque tecnicista pretendía superar al modelo academicista o de contenidos, no existe duda que este permaneció latente y muchas veces reforzó un conocimiento experto que se desarrolló como resultado de las prescripciones técnicas y teóricas, que imponían los expertos de la administración educativa. Por supuesto, no era un conocimiento que se desarrollaba desde y a partir de la práctica del docente.

Ahora bien, en la concepción del docente y sus procesos de formación se evidencia en este tipo de racionalidad, el distanciamiento y subordinación de la práctica en relación a la teoría. El conocimiento experto se deriva de manera directa o lejana del conocimiento científico, que es producido fuera de las aulas.

De esta manera el conocimiento experto no se genera a partir de la práctica de los docentes; más bien, es elaborado por especialistas externos que subordina el quehacer del docente. De este modo el problema de cómo es la acción del profesor queda reducido a la aplicación de principios, que se derivan de los resultados de investigaciones tanto básicas y aplicadas que prescriben en una relación abstracta, la práctica del docente. Consecuentemente al técnico o docente, se asignan determinadas competencias profesionales, en función de un guion preestablecido.

Sin embargo, al abordar este enfoque sería ingenuo, en las palabras de Salinas (1994) distinguir tan solo el papel del docente desde una simple subordinación entre prácticos y teóricos. Más allá de esta relación, preocupa en esta concepción la dependencia irreflexiva de la actividad del docente a las regulaciones morales, sociales, políticas y por supuesto técnicas.

Como consecuencia de lo anterior, se establecen límites precisos a los procesos reflexivos del docente. Para él este vedado la reflexión y por tanto, la problematización del sistema social y escolar. Sus preocupaciones deben centrarse en la adaptación de lo prescrito, al ámbito de las aulas y la institución educativa.

De hecho, al delimitar la acción del docente en estos términos, se pone de manifiesto una visión utilitarista de la enseñanza y del rol del docente, que no mira más allá de los métodos y el aprendizaje de los alumnos; a más de preconizar un individualismo, que pone distancias con los problemas sociales, políticos y éticos.

En relación a la autonomía profesional, no es más que aquella que tiene un operario en una cadena mecanizada. Además de los efectos que trae consigo la subordinación del docente a quienes se hallan en una mayor jerarquía en la producción de conocimientos, se limita la independencia de sus juicios y decisiones que restan claridad, racionalidad y eficacia al proceso educativo. De ahí que el conocimiento experto no reside en la intervención del docente, sino recae en el sistema educativo en su conjunto. Por ello mientras más se desprenda de competencias, decisiones y elementos a la subjetividad del docente, mayor será el rigor y eficacia que se impregne a este proceso.

En esta misma línea y ante los cuestionamientos que se han hecho a una racionalidad instrumental que finca sus esperanzas en la relación medios-fines, se impone el modelo tecnológico como un paradigma que pretende racionalizar la acción y además, es un recurso sistematizador de los conocimientos en el campo de la pedagogía, así como un medio de conocimiento de la propia enseñanza (Gimeno, 1985). El problema radica en que esta racionalización de la intervención técnica que se pretende en la tecnología educativa, no tiene presente que al intervenir en la educación se modifica el ser humano y el contexto sociocultural e incluso, el mismo pedagogo. Y esto, obviamente demanda otro tipo de intervención que aquella que se funda en regularidades empíricas.

A pesar de este remozamiento, su carácter eficientista no deja de estar presente; a más de la recomendación de unos principios, que pretenden explicar un fenómeno que más allá de regulaciones físicas y biológicas (homeostásis, entropía, ...) está signado por cuestiones de carácter histórico, cultural, social y político. No hay que olvidar que la teoría de sistemas surge en ámbitos que no son educativos. En efecto, esta teoría es creada en el campo militar y posteriormente muy difundida en la esfera de la industria, el comercio y luego en el mundo de la educación. Por cierto el que se tome prestado una teoría, no constituye un acto lesivo para el desarrollo de una disciplina, aunque los reparos surgen cuando esta transposición, violenta la naturaleza misma de un campo del conocimiento. Y ese es el caso que ocupa a la pedagogía y por ende a la educación.

Lo anterior definitivamente no pretende poner reparos porque si, a un enfoque que metodológicamente, oferta la posibilidad de comprender la complejidad que entraña un fenómeno y luego sus componentes. El problema más bien se halla en los fines a los que tributa, como es la eficiencia social. Sin duda -señala Gimeno- la teoría de sistemas en mucho aporta a la comprensión de los fenómenos, variables e interacciones que se producen en el mundo de la educación. Pero su instrumentalización a que es objeto, reduce sus alcances y posibilidades. Efectivamente su valor reside en la utilidad que tiene para el sistema social, que más se ha visto reflejada en la toma de decisiones.

No olvidemos que el eficientismo social, insiste en la necesidad de que la escuela responda a los requerimientos que precisa una sociedad industrial altamente tecnologizada. Por cierto, que la eficiencia y la rentabilidad se erigen como principios incólumes en una sociedad que valora la

producción de bienes materiales. Por tanto, estos valores tienen que constituirse en directrices que orienten el quehacer de las instituciones educativas. No obstante Gimeno (1985) señala:

... la educación no se ocupa de producir objetos inanimados, sino de seres humanos en desarrollo que deben ser capaces de comportarse competentemente, pero no sólo ante problemas fijos, sino ante aquellos que van a surgir, y que la propia educación, creemos, debería ayudar a aflorar (p. 45).

Ahora bien, el hecho de haber encaminado el tratamiento del problema metodológico y de manera muy particular, el método de casos desde una posición que no sea la acción instrumental abre nuevas expectativas, pero asimismo dificultades e insuficiencias. Desembarazarse del influjo y el peso que tiene el positivismo, es un asunto nada fácil. Nuestra realidad no es una excepción. En efecto, las consecuencias que resultaron de un agudo mimetismo y una ausencia de reflexión epistemológica en las ciencias socioeducativas, permitieron el predominio irreflexivo de supuestos mecanicistas, estáticos y ahistóricos de esta corriente filosófica.

1.3 Paradigma de los procesos de reflexión en la formación del docente

Cambiar la formación del docente desde un tipo de racionalidad que no sea el enfoque tecnicista, conlleva la superación de una visión unidimensional que tiene el técnico con respecto a su concepción y su práctica. Fácil es entrever del apartado anterior, la simplicidad con que mira este enfoque el quehacer del docente. Interesa en este modelo el cumplimiento de unos objetivos que el técnico acepta sin causa o motivo.

Para él la eficiencia del proceso, está en función del cumplimiento de unos objetivos que han sido determinados de antemano. No importa discutir los fines, porque su preocupación vital está en alcanzar una pretendida eficiencia de sus ejecutorias didácticas; la misma, que está en función de lo que buscó analíticamente en sus alumnos. Consecuentemente se desconoce las implicaciones que tiene la enseñanza por él desplegada en el ámbito familiar y social, Con razón Gimeno (1984) cuestiona:

El profesor no discute la escuela y la educación, vigentes, sino que, como experto, tecnifica y "racionaliza" el proceso. Su función no es seleccionar objetivos, lo que implicaría optar y tener que plantearse los criterios de selección, sino únicamente operativizar y buscar diseños eficaces a esos objetivos operativos (pp.160-161).

En consecuencia, es en la complejidad que entraña la enseñanza y el aprendizaje, donde adquiere sentido y significado, la formación de un docente de nuevo tipo; condición básica para superar las limitaciones encontradas en la formación del profesorado, que parte de una concepción tecnocrática y sobre todo para edificar un enfoque desde una racionalidad distinta. Efectivamente el enfoque hermenéutico-reflexivo parte del supuesto de que la enseñanza es un proceso complejo e incierto porque la acción del docente se desarrolla en escenarios singulares. Por tanto, los resultados son imprevisibles, relativos y sus soluciones demandan no solo de cuestiones técnicas, sino éticas y políticas.

Resulta imposible pensar en la autosuficiencia del enfoque tecnicista, que defiende la imagen del docente como técnico dotado de unos principios rígidos para una realidad pedagógica múltiple y variopinta. Es en esta

contradicción donde se ve envuelta este tipo de racionalidad que omite de manera intencional, la infinidad de situaciones concretas que tiene que afrontar un docente en su ejercicio profesional. Al contrario, la búsqueda de la comprensión de las experiencias colectivas humanas en situaciones específicas y circunstanciales, es el cometido de este nuevo enfoque; comprensión, que por cierto apela a la diferencia de singularidad no solo de los individuos como tales, sino además de los grupos de referencia.

Sobre lo anotado, Alvarado et al., (1992) sostiene: " (...) lo que subraya el nombre histórico hermenéutico es el carácter específico de las acciones humanas o sea su dotación de un sentido social en el curso de un proceso de elaboración colectivo" (p. 76).

1.3.1 El docente como profesional reflexivo

En el concepto de profesional reflexivo, la riqueza de la maestría que encierra la práctica de los buenos profesores, es relevante. Lejos de pasar desapercibida, la experiencia de los docentes es el punto de partida de su reflexión. Por ello en la construcción que realizan los docentes de su propio conocimiento útil y relevante, éste emerge en y desde la práctica y toma cuerpo en proyectos de experimentación democrática, que legitiman la transformación de la práctica concreta. En las palabras de Schön (1992) y Pérez-Gómez et al. (2015) esta elaboración del conocimiento que hacen los docentes a partir de su realidad concreta, se da lugar cuando se produce una conversación reflexiva con la situación concreta en donde se desarrolla su quehacer, y con los presupuestos subjetivos que orientan su pensamiento y acción en el entorno inmediato.

Por tanto, al reflexionar sobre lo que se hace y piensa, es preciso el descubrimiento y sistematización de nuestras acciones; proceso que demanda indagar, recoger información y sistematizarla, leer y escribir documentos, discutirlos y llegar a obtener decisiones y acciones fundamentadas. De ahí que entender como reflexión, el cruce de opiniones que realizan los docentes en procura de hallar soluciones a partir de un conocimiento experiencial o del sentido común, sin una explicitación que revele los presupuestos teóricos y éticos implícitos, es banal y superflua.

Este proceso de reflexión que supera lo estrictamente individual por la cooperación entre docentes, según Giroux (como se citó en Muñoz, 2004) y Anijovich y Cappelletti (2019) conlleva la comprensión situacional, entendida como un proceso de reconstrucción de la propia experiencia y del mismo pensamiento mediante la indagación de los aspectos materiales, sociales, políticos y éticos que configuran la situación concreta en que se desenvuelve el docente.

Eso sí, prescindiendo de la autoridad que generalmente se expresa en la imposición o aduciendo normas establecidas, la comprensión situacional incorpora el conocimiento público o experiencial como herramientas simbólicas temporales, tendientes a explicar los distintos influjos. En el mismo plano de las aclaraciones, la comprensión situacional no se origina en formulaciones teóricas, en la opinión personal y menos aún en el sentido común; más bien es el resultado de un proceso que implica, un contraste reflexivo de las interpretaciones que surgen en el seno de la cultura pública y educativa.

Por ello en lugar de eliminar los sesgos subjetivos presentes en este proceso, su análisis, contrastación y transformación son por demás necesarios; más aún si la creación de una cultura profesional crítica exige, irremediablemente el contraste reflexivo y la propuesta y experimentación de alternativas.

Si bien este conocimiento experto que caracteriza al profesional reflexivo es el más idóneo, ello no descuida la fragilidad en su origen, así como la afectación de factores contextuales que lo condicionan y también los intereses, valores y conflictos que acompañan su desarrollo. De ahí que no es aventurado concluir que este conocimiento en las palabras de Pérez Gómez (1993) es tentativo, parcial, con sesgos y minado de dilemas y sujeto a la incertidumbre.

Por otra parte, la autonomía que tiene este profesional ésta en dependencia de este proceso complejo, dialéctico y democrático en la producción del conocimiento práctico. De hecho, la razón de ser de esta autonomía, estará en el nivel de conciencia que se adquiriera tanto de las particularidades que tiene este conocimiento y que acaban de ser precisadas en este último tramo, como en las condiciones que garantizan el control democrático de los actores sociales en su práctica concreta.

En consecuencia, no resulta aventurado sostener que a más de alcanzar logros individuales o ser corresponsable directo de los progresos que tienen los estudiantes en virtud de las necesidades curriculares que establece una Carrera, el interés del práctico reflexivo se refleja en el afán

persistente por potenciar en sus alumnos la adquisición de una concepción crítica del mundo e incluso, el cambio social (Cerecero, 2019).

Esta distinción definitoria es la que reclama de los profesores como intelectuales, es decir, agentes productores y difusores de la cultura en la sociedad. Es esta función privilegiada la que permite al profesor acceder y dar a conocer las concepciones alternativas sobre la vida y el mundo, que difieren de aquellas que se presentan como únicas y exclusivas por parte del poder:

Este modo de concebir la función docente como intervención cultural en un espacio de vivencias que reproducen y recrean la comunidad, desemboca en un compromiso de actuación pública. Cuando se vive la cultura con los problemas y las condiciones que la limitan o potencian, parece inevitable el compromiso público con la acción para remover los obstáculos que impiden el desarrollo autónomo y creador (Pérez, 1993, p. 30).

Por ejemplo, recrear la cultura y no solamente transmitirla o imponerla, es ya una posición democrática en los procesos de producción y distribución del saber. Y está lucha contrahegemónica en abierta disputa al poder es una tarea ineludible del intelectual transformativo en oposición a la resistencia, que la mayoría de las veces refleja prácticas sociales de naturaleza informal, desorganizada, apolítica y ateórica y que en ocasiones deja entrever una reacción de espontaneidad o fatalismo. Hablar de contrahegemonía significa una comprensión más política, teórica y crítica de la naturaleza de la dominación y de una opción antagónica que se

engendra en ella. Pero, lo más importante: " ... invita a la creación de nuevas relaciones sociales y espacios públicos que den paso a formas alternativas de experiencia y lucha" (Giroux, 1990, p. 214).

Ahora bien, esta definición del profesor como intelectual transformativo o en las palabras de Gramsci un guía de la nación para la consecución de un modo de vida superior, nos lleva forzosamente a realizar una comprensión de la opción política que tiene en esta sociedad el intelectual transformativo. Como se indicó en otra parte, son comunes posiciones tecnicistas que insisten en el cumplimiento de tareas que son decididas por otros o en la formación docente, o en su lugar se da énfasis a la reflexión del docente solo desde cuestiones psicopedagógicas. En el terreno de la supuesta neutralidad o apoliticidad, se evade cualquier tipo de elucubraciones político ideológicas o el contacto con la realidad física y social.

Por el contrario, el rasgo trascendente del profesor como intelectual transformativo es su opción política, que reinserta su actividad en una real dimensión educativa. De ahí que la decisión misma de educar es política. Y es preciso estar en alerta a aquellas insinuaciones que señalan a la educación - y en ella a los profesores- como una actividad técnica o pedagógica que está incontaminada de la política. Como bien lo indica Bernfeld (como se citó en Gutiérrez, 1985):

El núcleo de la educación no lo constituye la pedagogía, sino la política. Y los fines de la educación no los determinan ni la ética ni la filosofía, de acuerdo con los valores de validez general, sino la clase dominante, en consecuencia, con los fines de su poder (p. 23).

En tal virtud el profesor es el instrumento central de la acción político-pedagógica; ejercicio que lo hace de una manera consciente o inconsciente. De esta elección depende que el profesor, asuma una actitud crítica que es fundamental para el impulso de un proyecto educativo alternativo. Ese espíritu crítico que permite racionalizar una situación y devuelve la condición humana perdida por la alienación.

Por cierto, que esta decisión, es el resultado de una aceptación plena y consciente de las implicaciones sociales que tiene la acción político-pedagógica. Sobre las connotaciones que tiene esta resolución para el profesorado, Merani (1980) advierte: “El poder es autocrático y la autocracia no puede autolimitarse porque firma su sentencia de muerte. Por ello prepara al maestro para que se autolimita y sea útil e ideológicamente inocuo al mismo tiempo” (p. 40).

Del profesor que alimente su acción en la necesidad abierta de formar un determinado tipo de hombre y sociedad, puede hallarse una práctica política y consciente. Por ello la opción política no se halla únicamente en el profesor, sino en la institución entendida como esfera pública democrática, donde se aprende conocimientos y habilidades para vivir en una auténtica democracia.

Tenemos que forjar estudiantes libres, democráticos, con la posibilidad de expresar y vivir su realidad; todo esto, como una vivencia diaria y permanente que logre transformar la escuela tradicional en un espacio donde se den procesos de auténtica politización. En otras palabras, se trata de educar en democracia, en la libertad y en la justicia; lo que implica superar la enunciación retórica de estos principios y por el contrario

evidenciarlos en la cotidianidad de una institución y en el conjunto de la sociedad como realidades tangibles. Una vivencia que se constituye en el requisito rector del quehacer político-pedagógico. Por ello, no se trata de enseñar a vivir en democracia, sino de vivir en democracia.

Sin embargo, para que los alumnos se eduquen como sujetos críticos y activos se precisa que los profesores, asuman indefectiblemente el rol de intelectual transformativo como un proyecto de vida y por añadidura en su profesión. Y es un imperativo consolidar esta imagen, que no puede ser otra que la del dirigente de la educación, forjador del intelecto e incitador de la pasión creadora, promotor de la cultura y agente orgánico del cambio socio-histórico.

CAPÍTULO II

2 MÉTODOS DE ENSEÑANZA PARA DESARROLLAR PROCESOS DE REFLEXIÓN

Establecer la relación existente entre métodos didácticos y procesos de reflexión, conlleva ir más allá de conceptualizaciones que tienden a reducir esta correspondencia a un proceso de carácter lógico y racional. Desde esta posición es habitual entender la enseñanza reflexiva, como un conjunto de pasos y procedimientos que se inculcan a los profesores para resolver problemas. Más bien para Villar (1995) y Colomer et al. (2020) se produce una enseñanza reflexiva y por ende el aprendizaje, en la medida que se logre involucrar la totalidad de las facultades de los estudiantes (productivas, receptivas, ...) en procesos educativos que insisten en un análisis crítico y sin ataduras de la interacción que ocurre entre los componentes didácticos a saber: contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, medios y materiales históricos y futuristas, estrategias herméticas y versátiles, criterios de medición de los resultados alcanzados y los panoramas y episodios que se presentan en el desarrollo del conocimiento científico y social.

Dicho sea de paso, que en esta relación que guardan entre sí los componentes del proceso pedagógico profesional, el método adquiere un carácter instructivo y desarrollador. De ahí la necesidad de un desarrollo conjunto de capacidades cognitivas, afectivas y morales en los futuros profesionales que les permita actuar de manera activa y transformadora en la sociedad. En estos términos, la influencia de una enseñanza reflexiva es de suyo trascendente.

De hecho, los métodos para una enseñanza reflexiva ayudan en la cualificación y desarrollo del pensamiento, no son entidades autónomas; guardan -como se señala en el párrafo precedente- una estrecha relación con los propósitos, contenidos y las condiciones en que se desarrolla la enseñanza. Sin embargo, la omisión de la relación objetivo-contenido-método, ha conducido a un predominio de la enseñanza de procesos y habilidades mentales -en nuestro caso, la reflexión- en detrimento de los contenidos. En verdad nadie puede pensar bien en el vacío; pero tampoco es razonable la notoria relevancia que tienen los contenidos disciplinares, en detrimento de la resolución favorable de estas estrategias reconstructivas.

A más de esta aclaración, no está por demás indicar el riesgo de pensar que basta con aplicar un método o una estrategia a modo de receta, para desencadenar procesos de reflexión. En verdad esta pretensión finca sus esfuerzos en la experiencia de quien aplica este tipo de estrategias, independientemente de una fundamentación teórica y de una evaluación sistemática. Lo habitual es la instrucción per se de este tipo de estrategias y su ejercitación recurrente.

Dista mucho esta forma de resolver la enseñanza reflexiva de su uso estratégico, o sea del control y regulación de estos procesos en función de las situaciones educativas que se presentan. Cómo veremos en la parte que se refiere al estudio de casos, su utilización no es una suerte de artilugio ni el dominio inicial de esta técnica y su ulterior supervisión reflexiva. Como indica Monereo (1995) se trata más bien del "... control de los procesos de pensamiento implicados en el aprendizaje de unos contenidos, a través

de la conciencia de las condiciones que definen una situación instruccional" (p. 14).

2.1 Necesidad de una fundamentación teórica y metodológica

En el capítulo anterior se indicó que desde una racionalidad técnica, el desempeño de un profesional de la educación, está en función de la selección adecuada y pertinente de unos medios que sirven para unos propósitos determinados. Sin ser el problema metodológico una excepción, queda por igual reducido a este tipo de tratamiento; es así que lo metodológico se explica desde una relación unidireccional de causa-efecto o medios-fines. No en vano la racionalización de los procesos educativos, se refleja en unos propósitos de antemano decididos y en su logro.

Si bien el racionalizar la acción es uno de sus principales cometidos, también es un recurso sistematizador de los conocimientos de la pedagogía, así como un medio de conocimiento de la propia enseñanza. El problema radica en que esta racionalización de la intervención técnica no tiene presente que al intervenir en la educación se modifica el ser humano y el contexto sociocultural e incluso, el mismo pedagogo. Y esto, obviamente demanda otro tipo de intervención que aquella que se funda en regularidades empíricas.

Por otro lado, la causalidad del método de enseñanza no está en el orden instrumental sino significativo. En las palabras de Pardo (1993) no se trata de "hacer aprendizaje" o "producir aprendizaje". El conocimiento y el aprendizaje no están en virtud de la acción unilateral del método de enseñanza. Desde un sentido integral y complejo y no mecanicista, más

bien son el resultado de la interacción que realiza el sujeto con la realidad, interestructurándola.

Lo cierto es que, al abordarse el método de enseñanza desde esta visión, inmediatamente se pasa a determinaciones que redundan en la organización de actividades de aprendizaje en función de un modelo de instrucción, omitiendo definiciones de carácter conceptual. En verdad se evade un tratamiento epistémico, sobre la práctica del docente y se trata cuestiones que redundan en un conjunto de técnicas que prescriben una relación abstracta,

De este modo se implantan los diseños instruccionales y demás mecanismos, que permiten el control de los procesos para asegurar la optimización de los rendimientos. Desde esta perspectiva para que los diseños instruccionales tengan un resultado en estos términos, independientemente de una realidad concreta, es menester que los pasos estén organizados sistemáticamente. Por tanto, la búsqueda será de métodos o técnicas orientados a la consecución de objetivos y fines previamente determinados, donde la eficiencia y la rentabilidad se erigen como criterios únicos para evaluar y seleccionar, por ejemplo, los métodos de enseñanza.

De ahí que la selección de métodos en virtud del logro de objetivos mensurables, se convierte en el criterio excluyente de otro tipo de técnicas/métodos que no se ajustan a estas intenciones u otros efectos menos estrechos, que logren juzgar el método con relación a objetivos de mayor alcance. En otras palabras, es un planteamiento puramente tecnocrático e instrumental donde la eficiencia y su logro, por sí misma se

constituyen en parámetros para validar lo que es o no pertinente a dicho paradigma. Sobre lo anotado Gimeno (1985) escribe:

Se es eficaz o no se es, este es el criterio para evaluar la técnica pedagógica; y toda teoría debe subordinarse al logro de esa eficiencia: conseguir que se satisfagan las necesidades sociales, determinando estas a base de analizar la sociedad existente, para reproducirla por medio de una concepción instrumentalista de la escuela y del currículo (p. 22).

De hecho, esta posición a más de negar el abordamiento de una estructura disciplinar de lo que se pretende enseñar, desconoce la complejidad que entraña la enseñanza. Sin embargo, la causalidad de los fenómenos sociales no obedece a un solo factor por más determinante que éste sea. En su resolución entran en juego no uno, sino varios factores; así lo metodológico si bien es necesario, pero no definitorio. Es en la complejidad, en lo singular y lo incierto donde el desarrollo de la enseñanza y en particular lo metodológico, donde tienen su razón de ser.

En efecto al admitir que el conocimiento y el aprendizaje se resuelven desde una causalidad de tipo instrumental, no es más que plantear la problemática que nos ocupa desde una relación de carácter formal y abstracta; no hay cabida a un grupo de alumnos específicos y concretos. Sin embargo, el aprendizaje está signado por condiciones particulares que caracterizan a cada grupo de estudiantes. Estas condiciones que afectan al grupo y obviamente al aprendizaje, no son exclusivamente de tipo individual o metodológico, sino también sociales e históricas.

Más aún la práctica del docente es una práctica social, que se aleja de posiciones unidimensionales que se reducen a explicaciones de lo que

sucede en el aula. De hecho, una comprensión integral de lo que acontece en la clase, compromete un análisis en el nivel social, escolar y del aula; asimismo, significa ver los cambios como procesos históricos que obedecen a contradicciones y conflictos en una situación concreta determinada.

En resumen, podemos decir que el tratamiento del problema metodológico desde una racionalidad instrumental, se limita a un determinado número de técnicas seleccionadas exclusivamente a partir de una teoría del aprendizaje o la presentación abstracta de principios teóricos o definiciones de tipo filosófico. Asimismo, queda ausente desde estas posiciones, un planteamiento en lo metodológico que considere unos fundamentos teóricos y un conjunto de técnicas específicas en el contexto de la definición de principios y procedimientos, que permitan organizar y orientar el ejercicio docente en la promoción del aprendizaje de un determinado contenido curricular.

El problema metodológico no puede concebirse únicamente desde posiciones que reivindican lo técnico e instrumental. Tradicionalmente este tipo de presupuestos teóricos han servido de sustento incluso en la enseñanza reflexiva. Por tanto, su resolución se precisa desde una fundamentación teórica y metodológica emergente que dé cuenta de la posibilidad de establecer nuevas formas de relación entre los individuos a nivel del aula y en el contexto; capaz de que estas formas de interacción, avizoren un nuevo significado y sentido en la reflexión en los docentes.

2.1.1 La acción comunicativa discursiva

Si lo metodológico se expresa en una acción que se reduce a la consecución de propósitos predeterminados, entonces ¿qué tipo de acción explica en mejor forma la enseñanza y en particular lo metodológico? En la línea de exposición que realiza Martínez (1990) para absolver una inquietud semejante, señala que la acción estratégica -con respecto a la acción instrumental- está referida en su sentido a los hombres y no a la naturaleza, al adquirir formas de "cualquier tipo de deporte, de negociación económica, de confrontación militar". Empero en esta concepción, los sujetos son vistos como oponentes y no como interlocutores en cooperación. Como resultado, en la acción estratégica los propósitos alcanzados representan una ganancia particular donde prima más el convencimiento del otro e incluso la imposición de criterios.

¿Si la acción instrumental y estratégica no reúnen los elementos que singularizan a la enseñanza, qué tipo de acción en adelante conviene precisar? La enseñanza no puede ser vista sino desde la acción comunicativa y particularmente, la acción comunicativa discursiva; la misma que a diferencia de otras formas de comunicación está en función del conocimiento, de aquellos saberes socialmente construidos y heredados. Lo último hace hincapié en la fundamentación que tiene todo conocimiento en la práctica social o la transformación que realizan los hombres en dos relaciones: con la naturaleza y con otros hombres. Por eso el conocimiento no está en el sujeto como un ente aislado, sino como sujeto social. En otras palabras, el conocimiento no es consecuencia de la conciencia singular sino y todo lo contrario, es una de las formas de la práctica social vista en las relaciones sociales que articulan a los hombres.

Ahora bien, ¿en qué consiste la acción comunicativa discursiva? Es una forma de comunicación que se caracteriza por ser intensa y honrada mediada por argumentos, en la que se actúa de manera cooperativa con el fin de legitimar o deslegitimar pretensiones de validez; donde, la oposición a un enunciado que no tiene filiación con nuestras ideas no implica una ruptura de la comunicación e incluso, el decir "no" permite que esta continúe. Significa, saber escucharse en la pluralidad de posiciones y puntos de vista y de explorar con honradez los fundamentos que sustentan los argumentos para juzgarlos por la fuerza que reside en ellos, por las pruebas mismas y no, a título personal ni en contra de quien lo sostiene. Siguiendo el pensamiento de Mockus (1987) en un estilo coloquial sostiene que la acción comunicativa discursiva no es más que la posibilidad de que en medio de la discusión de un caso, cualquiera de los interlocutores pueda decir: "un momento, lo que usted dice no se comprende ", " lo que usted afirma no es verdad " "usted no es sincero o justo" (p. 60).

Cabe anotar que dentro de estas posibilidades está la de problematizar la pretensión de verdad, lo que no implica el poner en riesgo la comunicación o suspenderla en forma definitiva. En este tramo, detengámonos un instante por la relevancia que tiene esto, en la acción comunicativa discursiva. En primer lugar, conviene señalar el carácter relativo que tiene el criterio de verdad. No solo alude a las certidumbres o lo que es lo mismo la búsqueda de la verdad sino, además a las incertidumbres. Yes aquí donde fundamentalmente la búsqueda se convierte en una aventura y adquiere un significado mayor: quien no busca la verdad es porque se siente dueño de la verdad y por tanto, no necesita encontrar ni buscarla. En

virtud de lo señalado, el mismo autor manifiesta en los términos siguientes la posibilidad de problematizar la pretensión de validez: " Esta bien, usted ha cuestionado la pretensión de verdad de lo por mí afirmado. Entonces discutamos. Aporte usted razones para poner en cuestión mi pretensión de verdad y yo apporto razones para defenderla" (p. 61).

Por cierto, una posición que no se enmarque dentro de esta apertura, acude en forma inmediata a la imposición de su pretensión de verdad ante los demás. Por el contrario, es más una discusión guerrera y polémica en el plano de las ideas y en ningún a título personal. Como muy bien lo señala Freire (1979):

El compromiso de los sujetos no está en la pronunciación del mundo ni la búsqueda de la verdad; más bien, comparten una misma actitud: la imposición por la fuerza de sus verdades. En segundo lugar, no se busca la verdad, sino la verdad parcial, la cual es susceptible de ser modificada (p.101).

En este sentido la cooperación no es un elemento accesorio. Ante todo, permite explicar por qué este tipo de acción no se ve interrumpida. Así como en la cultura académica es posible poner todo en tela de juicio, asimismo conserva la posibilidad de cooperar en la exploración racional de los argumentos, es decir, en la búsqueda de ideas que respalden una argumentación o en la búsqueda de estas macro proposiciones que sustenten una réplica. De este modo a pesar de los puntos que no alcanzaron un consenso, de los acuerdos y desacuerdos establecidos, esta actitud da lugar a que los interlocutores se escuchen. No se trata de un

simple hablar; su fuerza y expresividad radica en el sentido y la finalidad que tiene esta acción.

Pues bien, la actividad de la enseñanza adquiere otra dimensión, no solo porque se incorporan otros elementos que la complejizan (el lenguaje, la comunicación y sus múltiples relaciones en los procesos de socialización de la escuela) sino también porque la enseñanza, se instaure en la interacción de diversos juegos lingüísticos entre los sujetos. Es decir, asume otro cariz que va más allá de la estructura psicológica del que aprende y por tanto de las reglas de la conciencia y de los procesos psicológicos.

En primer lugar, son interacciones que corresponden a formas de comunicación donde los interlocutores se reconocen mutuamente y se inscriben en pautas culturales prefiguradas. Son interacciones que no dependen de normas de la conciencia y de los procesos del conocimiento, sino de normas sociales que hacen referencia al lenguaje común e incluso al lenguaje no verbal en dependencia del contexto; es más, a diferencia de las normas técnicas condicionantes, se internalizan como pautas obligantes.

En segundo lugar, es una interacción prefigurada por los acuerdos y consecuentemente desde una actitud dialogal, que implica el defender posiciones argumentadas donde el respeto y reconocimiento que se otorga a las opiniones vertidas por los demás, retribuye en una mayor comprensión y perspectiva en las partes y además, abre la comprensión de otras perspectivas. Como resultado de esto, lo que deviene es el fortalecimiento de las relaciones sociales y de los procesos de cooperación. Al respecto Habermas (1992) confirma lo expuesto:

El concepto de acción comunicativa presupone el lenguaje como un medio dentro del cual tiene lugar un tipo de procesos de entendimiento en cuyo transcurso los participantes, al relacionarse con un mundo, se presentan unos a otros con pretensiones de validez que pueden ser reconocidas o puestas en cuestión" (p. 143).

A diferencia de los diálogos funcionales que usan un lenguaje operativo y están reglados por objetos, tareas o patrones de eficiencia que obstaculizan encuentros intersubjetivos y consiguientemente los intervinientes se sienten cosificados, los diálogos lúdicos se caracterizan por establecer una intersubjetivización que explora la fantasía y da sentido al otro. En esta interacción el lenguaje en relación a los conceptos que tienen un carácter unívoco, se presenta como equívoco, incluso desde expresiones verbales que apelan más a la metáfora.

Además, en estos procesos de interacción puede ocurrir momentos de acción estratégica; y de hecho así sucede. Más que plantear el desarrollo de acciones comunicativas de manera aséptica, el problema reside en privilegiar este tipo de racionalidad en relación a la acción estratégica o instrumental.

Como veremos en el siguiente capítulo, la pertinencia en la implementación del método de casos en la formación docente, adquiere mayor significatividad desde la acción comunicativa, que además es un referente amplio que se adecua a nuestra realidad educativa signada por lo pluricultural y étnico; donde este y otros criterios de validez de estos procesos, se juzgan desde posiciones culturales que obviamente reflejan

esta diversidad y en el seno de una cultura determinada, sus diferencias y contradicciones. En cambio, sopesar el método de casos y en él la discusión desde posiciones instrumentales, es decir, en función del alcance de logros pre determinados, aparte de los reduccionismos que provoca en lo metodológico, su juzgamiento se hace desde criterios que están en independencia relativa de los contextos culturales.

Por otro lado, las siguientes son características según Federici (1984) que permiten identificar si en realidad una enseñanza y en lo que nos ocupa el método de casos, se fundamenta en la interacción o acción comunicativa:

a) Función orientadora de los fines

Más allá de constreñir el proceso metodológico a unos fines predeterminados, éstos últimos son fuentes de sentido. Así se abre la posibilidad de que, en este proceso, se presenten elementos que no estaban contemplados en el margen de posibilidades que inicialmente determinó estas intencionales; incluso adquieren significado por sí mismo o responden en el trayecto a propósitos que no se hallaban manifiestos en un principio.

En este sentido la consecución de objetivos no es de manera lineal, o sea, una vez cumplido un objetivo se llega a un objetivo más general y así sucesivamente. Todo lo contrario, significa entender que en el camino pueden surgir incluso otro tipo de objetivos, igual de valiosos que los que se definieron al inicio.

b) Dialéctica del reconocimiento

La relación profesor-alumnos se halla marcada por procesos de constitución y reconstitución entre cada "yo" y "los otros". Al fijarse los acuerdos en torno a las finalidades, estos no son definitivos por cuanto en el curso de este proceso, el nivel de compromiso puede decaer o verse comprometido. Por supuesto esto no supone una completa inestabilidad de las finalidades o poner en tela de juicio su necesidad. Se trata en este proceso de actualizarlos, de hacerlos reales en base a la búsqueda abierta y decidida de acuerdos y consensos lógicos y éticos. Las palabras de Fiori (citado en Freire, 1987) corroboran lo señalado: "Nos comunicamos en la oposición, única vía de encuentro para conciencias que se constituyen en la mundanidad y en la intersubjetividad" (p. 13).

En la necesidad de salvar la interacción en momentos críticos, los rituales y prácticas tradicionales adquieren un carácter decisivo. Esto, se contrapone a la idea de fracaso que prima en una racionalidad instrumental ante la inobservancia de la relación medios-fines.

c) Conciencia del proceso mismo

Esta tercera característica, si bien puede ser mínima, pero puede ser objetivizada al relacionar la reflexión con la tradición enunciada en los términos que con prelación fueron señalados.

2.1.2 Definición de la estructura metodológica de base

Para Díaz (1991) desde posiciones instrumentales como la tecnología educativa o en la flagrante superficialidad que exponen los textos de didáctica tradicionales, donde presentan la definición etimológica de la palabra "método" y la subsiguiente prescripción de técnicas de enseñanza, se elude o se pasa por alto, un debate epistémico del problema metodológico.

Frente a estas posiciones, es necesario su resolución desde la acción comunicativa, que se ha dilucidado en el apartado anterior y la construcción de una estructura metodológica de base.

Esta estructura toma en consideración el sistema de conocimientos que se halla en la estructura conceptual. Además, toma como punto de referencia el nivel en que se encuentra el alumno y obviamente su capacidad de asimilación para armonizar con las leyes del desarrollo científico.

- Determinar, en primera instancia, el objeto o sector de este a estudiar.
- Señalar los conceptos que lo delimiten y expliquen.
- Establecer la ley o leyes fundamentales e inherentes a dicho objeto.
- Marcar los principios y teorías que permitan explicarnos un "X" número de casos (Remedi, 1989, p. 45)

Como se observa en la figura 2.1. la construcción de la estructura metodológica de base, lo preliminar es el establecimiento de una estructura conceptual. Esta inicialmente se determina identificando en el objeto de

estudio las ideas rectoras o generales, a partir de las invariantes tanto del conocimiento (conceptos, leyes, teoría, cuadro) y habilidades.

La conformación de una estructura conceptual debe ser clara y diferenciada, capaz de poder acceder a los conocimientos particulares o específicos. Sobre esta base, De Zubiría (1995) expone las siguientes razones que justifican este tipo de estructuración y que son de nuestro interés, al abordar este tipo de estructura metodológica:

- La necesidad de contar con unas herramientas conceptuales bien estructuradas para incorporar conceptos en menor escala.
- La imposibilidad de que la escuela enseñe toda la herencia cultural que el hombre ha cimentado a través de la historia, siendo los aspectos generales los que permiten cualificar la representación que tenemos de la realidad.
- Siendo la ciencia esencialmente una representación abstracta de la realidad, es menester que el aprendizaje escolar conserve esta característica particular. Esta es una condición inexcusable si se pretende una formación científica y teórica (pp. 149-150).

Pues bien, en adelante y sobre la base de estos aspectos, la conformación de la estructura metodológica de base, precisa de las siguientes consideraciones:

En primer lugar, el proceso metodológico, la selección y organización de los contenidos no está solo en función de su ordenamiento lógico, aunque, el planteamiento conceptual que se haga a los alumnos, es de gran

trascendencia para la asimilación de los conocimientos. Eso sí la experiencia del alumno, viene a ser un insumo insoslayable.

Esto se explica porque un concepto nuevo será aprendido de manera significativa si existe en la estructura mental del alumno un concepto más inclusivo, en relación a este. De ahí que, considerar la presencia de una estructura jerárquica para un contenido que se pretende aprender, implica la conformación de unos conceptos más generales e inclusivos y después los demás conceptos más particulares y de menor inclusividad. De este modo en la estructura metodológica, cuentan niveles de inclusividad apropiados.

Igualmente, en esta estructura debe considerarse el principio ausubeliano de la diferenciación progresiva. El aprendizaje significativo es un proceso continuo ya que el concepto nuevo que se incorpora en la estructura cognoscitiva del alumno, adquiere nuevos significados en la medida que se van estableciendo relaciones o vínculos proposicionales. De ahí que un concepto no se aprende en forma definitiva; más bien tiende a diferenciarse en conceptos más particulares e inclusivos.

Por lo expuesto esta estructura metodológica, contempla un sistema de conocimientos, que se halla en la estructura conceptual y tiene como punto de referencia, el nivel en que se encuentra el alumno y obviamente su capacidad de asimilación para armonizar con las leyes del desarrollo científico.

Por tanto, la transformación que se produce en la estructura cognoscitiva del alumno resultado de la interacción de la estructura conceptual y cognoscitiva mediada por la estructura metodológica, está supeditada por

el tipo de hechos, conceptos, leyes de la ciencia, los métodos de aplicación de esas leyes, el orden y la profundidad presente en la estructura conceptual, capaz de que esta transformación sea un reflejo de la realidad. De hecho, este cambio es progresivo, de tal modo que en etapas superiores la enseñanza sea fiel a la lógica de la ciencia.

En segundo lugar, es importante el facilitar como punto de partida una estructura de los contenidos científicos que indique los vínculos internos entre los hechos, conceptos y leyes para que sean asimilados por los estudiantes. Obviamente esto resulta una tarea impostergable, si la enseñanza pretende ponerse a tono con una teoría pedagógica contemporánea.

En esta parte, es por demás prudente insertar una aclaración: al defender la prelación que tiene el contenido con respecto al método, no se hace reminiscencia a la visión parcial y aislada que otrora se dio a los contenidos ya como acopio de información, como medios para el desarrollo de capacidades mentales desconociendo otros valores o desde su utilidad inmediata.

Ahora bien, retomemos el curso de la exposición. Es un hecho que esta asimilación de los conceptos no puede hacerse en forma indiscriminada. Se precisa un salto diametralmente opuesto a lo que la escuela tradicional fomentó y fomenta, en el aprendizaje de conceptos de carácter empírico.

Lo tradicional tuvo un especial apego por los contenidos que tenían una base sensorial; no se explica de otra manera el estímulo que se dio al pensamiento empírico en relación al teórico. Por consiguiente, la encrucijada para el docente se halla en seguir estimulando el aprendizaje

de conceptos empíricos, que se forman al comparar las propiedades externas de los objetos y a partir de la experiencia y la observación directa o el aprendizaje de conceptos teóricos, que son abstracciones de los objetos que apelan a sus propiedades internas u ocultas y que se incluyen en una estructura organizativa y de mayor jerarquía. Para los conceptos empíricos la espontaneidad es la vía que parte de lo singular y particular; no así, en el caso de los conceptos científicos donde el camino es de lo general a lo particular.

No obstante, en relación a los conceptos empíricos y en general a las categorías, métodos, teorías, que se hallan en obsolescencia, se trata de superarlos en el proceso de la enseñanza superior. La idea es ir más allá. Es pensar de manera distinta un mundo, una realidad, unos problemas, una ciencia cada vez más complejos. En otras palabras, es un salto que en su mayor expresividad, es conducente a un tránsito de un paradigma de simplificación a un paradigma de complejidad.

Sin duda vivimos en una época de gran complejidad, pero a la vez de comprensión retardada. Necesitamos una nueva forma de aprender a pensar esa complejidad.

De ahí que el paradigma de la simplificación que consiste en la búsqueda de unidades elementales, identificables y explicativas, se halla en crisis, porque el mundo, la ciencia y los problemas no se ajustan ya a este paradigma. Pretender dissociar la realidad que no mira las relaciones que están presentes de manera implícita o directa, entre las partes, aunque estas sean antagónicas o aparentemente irreconciliables, resultado un serio contrasentido.

En igual forma cuando se buscan explicaciones a partir de expresiones o palabras clave, prescindiendo de un análisis multilateral de la realidad. Lo usual en estos casos es la interpretación que hace el sujeto del mundo, la sociedad o el pensamiento, mediante el uso recurrente de palabras "mágicas" que tienden a adquirir un valor absoluto. Por todo ello Ander-Egg (2008) aclara:

La complejidad como es obvio, no es la simplificación, pero tampoco es la complicación, sino ver y asociar lo que se distingue, considerar lo que es antagónico y al mismo tiempo complementario, de modo que cada uno y recíprocamente se hacen complementarios (p. 94).

En resumidas cuentas, el valor de la estructura metodológica de base se refleja en la reorganización de la estructura cognoscitiva de los hechos, conceptos, nexos y proposiciones planteados en la estructura conceptual. Además, los niveles terminales de la transformación de la estructura cognoscitiva deberán tener como único estadio la estructuración conceptual del objeto tanto en su abstracción, generalidad, explicitación y precisión. En lo pertinente a esto Remedi (1989) concluye: "Todo ello, da a entender que la línea esencial del desarrollo del proceso de la enseñanza reside en el sistema de conceptos comprendidos en la asignatura" (pp. 81-82).

Eso sí al fijar una estructura de esta índole, no supone de por sí absolver las operaciones que realiza el profesor para organizar los factores y las actividades de enseñanza y aprendizaje, o sea, el proceso metodológico que regula el desarrollo de la enseñanza. Por nuestra parte, en el siguiente capítulo se acoge este planteamiento en los términos y las condiciones

señaladas, en el tratamiento en particular que debe recibir el método de estudio de casos, en las aulas universitarias.

2.2 Naturaleza de los procesos de reflexión

Antes de saber cuáles son las actitudes que condicionan la reflexión y en qué consiste este proceso, conviene distinguir los conceptos sobre la acción rutinaria y la acción reflexiva.

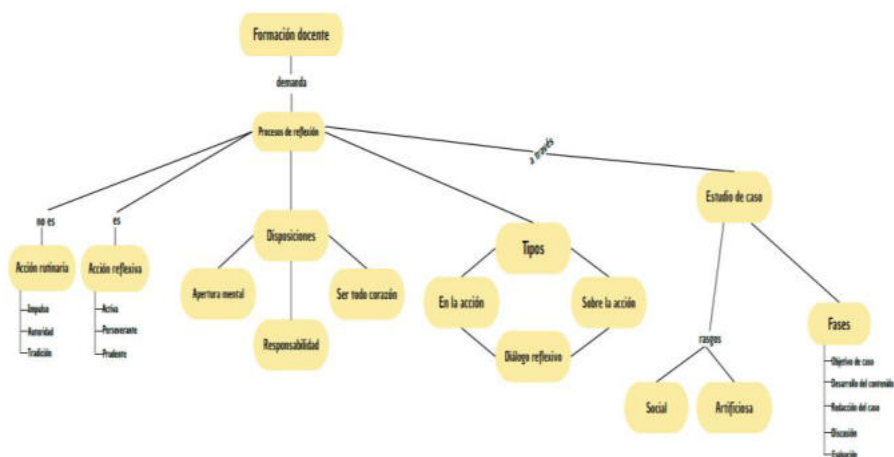


Figura 1. Los procesos de reflexión en la formación docente.

Como se indica en la Figura 1, para Dewey (citado en Zeichner, 1993) la acción rutinaria se halla reglada por el impulso, la autoridad y la tradición. En efecto prima en las instituciones educativas sean estas de nivel primario o superior, una o más definiciones de la realidad que es aceptada por sus integrantes. No en vano, es frecuente escuchar expresiones que insisten en prácticas consabidas que se aceptan por el peso de la tradición y de la autoridad. Salvo que no exista un remezón, esta realidad no se advierte como problemática.

En este tipo de culturas profesionales, la acción rutinaria se expresa en la acriticidad de los profesores ante los sucesos y acontecimientos que ocurren en su cotidianidad. Por supuesto, esta actitud no pone en ciernes los fines y objetivos que casi siempre son trazados por terceros.

De hecho, en esta forma de acción la concepción de la realidad que tiene el docente, constituye una barrera a otro tipo de reconocimientos y acciones; es así que, al confrontar sus puntos de vista con otros, lo usual es sentirse amenazado. Se suma a esto, la visión unilateral de la realidad que omite y sanciona la complementariedad, la interdependencia entre lo antagónico, lo distinto y contradictorio.

Tabla 1. La acción rutinaria.

| Categoría | Subcategoría |
|--|---------------------|
| Disociación de ideas | Explícito |
| | Implícito |
| Explicación en base a palabras clave | Explícito |
| | Implícito |
| Identificación de 2 posiciones irreconciliables | Explícito |
| | Implícito |

Como se advierte en la Tabla 1, la disociación de la realidad que no mira las relaciones que están presentes de manera implícita o directa, entre las partes, aunque estas sean antagónicas o aparentemente irreconciliables, es un rasgo que distingue a este tipo de acción. Esta asunción mecánica de las ideas que se exponen en un caso, incluso llega al límite de excluir interconexiones y su significado. La sola exposición de una idea demuestra el aislamiento de otras entidades que restan comunicación entre ellas, perdiendo así, la visión de conjunto y por ende la explicación de hechos o consecuencias que expresan un simple análisis.

No hay duda que en este afán persistente por encontrar el significado a partir de la mera distinción de sus partes, se degenera en una abierta confusión o peor aún, en la transposición mecánica de ideas.

En la continuidad de este análisis y en el criterio que plantea Morin (como se citó en Ander-Egg, 1987), fácil es detectar en los estudiantes la pretensión de explicarlo todo a partir de expresiones o palabras-clave. Son como dice este autor:

... palabras gigantes (se extienden a todo un campo), hiperdensas (concentran el máximo de significación y de verdad), núcleos (alrededor de los cuales gravitan creencias e ideas), cardinales (indican lo bueno y lo malo, lo bajo y lo alto ...), y estratégicas (son fortalezas de nuestras creencias (p. 127).

Por ejemplo, palabras-clave como "diálogo", "crítica", "reflexivo", "creativo", ... se acuñan con facilidad en la jerga estudiantil e incluso en el profesorado, sin un análisis multilateral de la realidad. De este modo en la reflexión de un caso, que es lo que nos ocupa, se resuelve mediante el

uso recurrente de estas palabras densas que pretenden decirlo todo, pero que en el fondo se vacía su significado.

En oposición a lo hasta aquí expuesto, la acción reflexiva se presenta como un modo de pensar y actuar alternativo ante la realidad. En efecto, es un proceso que incluye la intuición, emoción y pasión que tiene el docente ante las situaciones que se presentan en su práctica profesional. De ahí que no solo se trata de encontrar una solución lógica y racional de los problemas.

A diferencia de la acción rutinaria, es una acción que se caracteriza por ser activa, perseverante y prudente para cuestionar los fundamentos y consecuencias que tiene las creencias y la práctica educativa.

Sin embargo, es posible que se piense que, al contrastar la acción rutinaria con la reflexiva, la idea es llegar a delimitaciones extremas. Más bien al entrar en este tipo de determinaciones lo que se pone es distancia con las condiciones que ocurren en la cotidianidad en la que se desenvuelve el profesor, la misma que se ubica en los extremos de estas ejemplificaciones.

Sobre este particular es frecuente caer en el establecimiento de categorías y constructos que aluden a un hipotético profesor que dista mucho de la realidad. El problema no reside en clasificar a los profesores en reflexivos y no reflexivos; todos los profesores en algún momento cuando planifican, en el desarrollo de su práctica docente o al evaluar, realizan actos de reflexión. Lo esencial no está en el acto de reflexionar "sino en los límites, valor y alcance de tal reflexión como motor de fundamentación y cambio cualitativo de la práctica de enseñanza" (Salinas, 1994, p. 82).

Adicionalmente el problema no está de ahora en adelante, en reflexionar sobre lo que se presenta y casi todo el tiempo. Al contrario, la vida misma precisa de momentos de rutina que dan sentido a nuestra existencia. Más bien la idea es procurar un equilibrio entre la arrogancia y el servilismo. Lo primero supone una actitud que de manera hostil pone en tela de duda lo que por regla general se considera como verdad y lo segundo, como su aceptación dócil y ciega.

Tabla 2. La acción reflexiva.

| Categoría | Subcategoría |
|-------------------------|--|
| Apertura mental | Ve y asocia lo que distingue. |
| | Análisis de todos los aspectos del problema. |
| | Interpretación precisa de la información. |
| Responsabilidad | Percepción de alcances y dimensión del problema. |
| Ser todo corazón | Demostración de interés por el ambiente inmediato. |
| | Sensibilidad a las necesidades y deseos de otros. |

Como se muestra en la Tabla 2, y siguiendo el pensamiento trazado por Dewey, tres son las disposiciones de carácter intelectual y afectivo, que deben reunir los procesos de reflexión:

a) *Apertura mental*

Se entiende esta actitud, como el deseo de encontrar nuevas alternativas a las que habitualmente se considera como suficientes en la explicación de un dilema. Es decir, se trata de hallar o construir opciones que pueden diferir o no de las existentes, o ser muy disímiles o contrapuestas. Esto conlleva incluso considerar la posibilidad de que nuestras más caras creencias o convicciones, se hallen en el error o no tengan un fundamento válido o convincente.

Ahora bien, es un lugar común que ante una situación problemática generalmente se subestima o en poco grado, se involucra la responsabilidad como una actitud no menos importante de los procesos de reflexión. Esta consideración de las consecuencias que tiene la reflexión, de hecho, adquiere connotaciones de mayor alcance si asumimos en los términos de Elliott (1993) que una actuación competente está en la medida de que el docente, demuestra la capacidad de involucrar en la práctica de la enseñanza, valores como la obligación y la responsabilidad respecto a sus similares o con sus estudiantes.

Por tanto, es una actitud que se halla muy distante de lo que sucede en las sociedades "tradicionales" donde la solidaridad se expresa en compartir un solo sistema de interpretación de la realidad, y unas normas y mandamientos similares o idénticos. De ahí que este atributo es

compatible con lo que acontece en las sociedades modernas -según la caracterización de Durkheim- donde se producen una variedad de interpretaciones y reinterpretaciones del mundo, de la realidad natural y social. Lo contrario conlleva el surgimiento de reacciones de intolerancia e incluso de violencia ante transgresiones en las sociedades tradicionales instituidas en una sola lectura de la realidad, o la irrupción de formas de interpretación distintas de la realidad no menos radicales que entran en conflicto o en pugna.

b) Responsabilidad

Este atributo reclama una consideración de las consecuencias que tiene la acción de los docentes, tanto en los autoconceptos de los alumnos, en el desarrollo intelectual y en el efecto que tiene su labor al abrir nuevas oportunidades en su vida. De hecho, esta disposición no se limita a encontrar un significado en aquellos resultados que tienen una utilidad inmediata. Por el contrario, al interrogarse el profesor sobre lo que hace, trasciende este tipo de logros hacia cuestiones que tienen que ver con el por qué funciona así y para quién sirve.

En verdad es poco generalizada, la percepción sobre la dimensión y los alcances que tiene una situación problemática. O sea, las circunstancias e implicaciones que trae consigo el tomar una decisión, por menos complicada que sea. Mas bien es común el observar en el profesorado y en quienes se hallan en proceso de formación profesional, respuestas precipitadas que se alejan de las circunstancias que explican el por qué y las implicaciones que tiene una situación dilemática.

Esta consideración de las consecuencias que tiene la reflexión, de hecho, adquiere connotaciones de mayor alcance si asumimos en los términos de Elliott (1993) que “una actuación es competente en la medida que el docente, demuestra la capacidad de involucrar en su práctica valores como la obligación y la responsabilidad respecto a los demás” (p. 48). Esta actitud que distingue a un profesor reflexivo, no solo se complementa, sino que adquiere un real sentido y significado cuando en la enseñanza como práctica (ética) se considera y se toma compromiso, con situaciones sociales y políticas de cambio.

De ahí que las elecciones que realizan los profesores y alumnos en la enseñanza y aprendizaje son de carácter moral; al ser así, el énfasis radica en el valor que tiene el contexto social, económico y político en las decisiones educativas. Por tanto, las acciones sean estas curriculares o educativas, se abordan desde su rigor lógico y también desde presupuestos éticos.

c) Ser todo corazón

Esta actitud no se circunscribe a una determinada situación, área o materia en particular. Eso sí, viene a ser parte consustancial de la vida misma del profesor reflexivo, ya sea en el ámbito donde ejerce su profesión como en la esfera pública.

En esta actitud que precisa la reflexión, cuenta la predisposición por el ambiente inmediato. En otras palabras, interesa que quien reflexiona al representar una posición que se ve forzado a tomar una decisión no solo actúa con prudencia, sino además siente apego por cuestiones que

trascienden lo inmediato o tan solo se reducen a un interés particular. Lo opuesto sería una mínima presencia de este componente afectivo, que como es obvio está inmerso en los procesos reflexivos.

Ahora bien, las consecuencias como dice Jiménez (1993) que trae este tipo de posiciones en el profesorado son notorias: un individualismo que no mira los problemas escolares más allá de sus causas psicopedagógicas, donde los problemas sociales no tienen cabida y peor aún, son su razón de ser. En estos casos, al fin y al cabo, al reflexionar a partir una situación problemática, tan solo interesa la búsqueda de explicaciones que rayan en cuestiones psicopedagógicas en desmedro de factores que tienen que ver con la condición socioeconómica y cultural de los estudiantes; peor aún supuestos que se relacionen con cuestiones de poder o de carácter ideológico.

2.2.1 El proceso en sí de la reflexión

El punto de partida de la reflexión, constituye la detección o el reconocimiento de una situación como problemática. Lo dicho tiene su similitud con lo que ocurre en la enseñanza a nivel de las aulas, cuando se presenta un dilema, una inquietud o una situación indeterminada a los estudiantes con el propósito de provocar su reflexión. En igual forma el docente se ve envuelto en este tipo de procesos cuando trata de responder a una situación que intranquiliza su ánimo o causa inquietud. También al analizar los resultados alcanzados, con el fin de encontrar su naturaleza o establecer pautas de mejora.

No obstante, el rasgo distintivo de una situación problemática es la subjetividad. En efecto Giroux (como se citó en Salinas, 1994) manifiesta que en la definición de una situación dilemática entra en juego un determinado tipo de racionalidad con la cual nos confrontamos, aprendemos y actuamos. Es así, asegura el indicado autor, al definir un problema se expresan el alcance y el significado de las interrogantes, así como queda implícito un conjunto de interrogantes que han sido relegadas u omitidas.

Se suma a esto los siguientes rasgos según Schön (1992) que confirman el carácter particular, incierto y conflictivo de una situación problemática, a la que se ve abocado un profesor en su ejercicio profesional:

Los problemas en la realidad, no se presentan como estructuras bien organizadas; es más, ni siquiera como problemas sino como situaciones poco definidas e indeterminadas: Esta ambigüedad resulta por demás incómoda cuando en la práctica, los profesionales pretenden resolver un problema en base a la aplicación de la teoría y la técnica, que es consecuencia de un conocimiento sistemático.

La transformación de una situación problemática en un problema bien definido, necesita de acciones complementarias de denominación y estructuración: Esto consiste en escoger y centrar la atención en determinados aspectos de esa realidad; luego en organizarlos en función de la situación como se presenta, de tal modo que oferten coherencia y sentido a las acciones a emprender.

De hecho, en esta conversión, la resolución que hace el técnico a partir de los datos que proporciona el conocimiento sistemático resultan insuficientes. Es más, la asunción de una situación problemática en la dimensión y complejidad que entraña, exige considerar los distintos hechos y asimismo interpretarlos de tal modo, que la respuesta que se halle, responda a esa trama conflictiva que subyace en una situación dilemática. En consecuencia, la solución que se encuentre, no puede ser resultado de la visión unilateral de la realidad que se pretende abordar.

Una situación problemática, casi siempre se presenta como un caso único: Volviendo a la comparación entre cómo actúa un técnico y un buen práctico, es difícil que estas eventualidades que a menudo se presentan en la práctica docente, puedan ser resueltas mediante la aplicación de reglas o normas. Cuenta, claro que sí, su valor y la atinada improvisación del práctico, quien ante las vicisitudes que se presentan en el aula, inventa y prueba estrategias que incluso pueden ser de su pecunio.

Las situaciones problemáticas se hallan en buena parte signadas por conflictos de valores: Este aserto cobra mayor sentido respecto a la práctica educativa que a diferencia de otras profesiones que tienen una mayor autonomía, se hallan mediatizadas por conflictos de carácter político, institucional, ideológico y de valor. Por tanto, en la adecuación pertinente que se hace de los recursos o medios escogidos en base a fines claros y coherentes, la reconciliación, integración o la elección de valoraciones opuestas, es por demás decisiva.

Por último, las situaciones problemáticas se presentan de distinta manera, a la vez: Si lo precedente estaba signado por conflictos de valor,

más todavía se justifica en esta característica la incertidumbre y singularidad que prima en la respuesta que da el práctico a una situación dilemática. En efecto y para nuestros fines, son estas zonas indeterminadas de la práctica en las profesiones que empiezan a tener a juicio del autor referido, una gran trascendencia en la formación de los docentes.

2.2.2 *La reflexión en la acción*

Una vez que hemos explicitado sobre la situación problemática como un punto de partida en los procesos de reflexión, nos queda por tratar la reflexión en y sobre la acción; principalmente lo último como un aporte que Schön hace a la comprensión de los procesos de reflexión. De manera general la reflexión en la acción, ocurre cuando el profesor sostiene un diálogo reflexivo con la situación que acaece en su práctica, encuadrando y resolviendo problemas en la marcha.

Si el diálogo reflexivo se lo realiza en y sobre la acción, entonces, ¿cuál es el rasgo distintivo de la reflexión en la acción? La diferencia estriba en la versión de este autor, en que este proceso se lo lleva adelante, sin la capacidad de decir lo que se hace.

En la necesidad de ganar una mayor comprensión en el párrafo precedente, la explicación del conocimiento en la acción, como un concepto que se asocia de manera directa a la reflexión en la acción, puede ayudar en esta intención.

Efectivamente sin ser patrimonio de las prácticas profesionales de los docentes, este conocimiento se halla de manera implícita en sus ejecutorias y se vuelve evidente en circunstancias especiales. Así cuando suceden

acciones inteligentes este conocimiento se hace evidente, pero, aunque parezca contradictorio al solicitar a quien lo ha realizado, difícilmente puede ser verbalizado de manera razonable y convincente; es más este conocimiento se resiste a ser inteligible. Lo último lo explica Barnard (como se citó en Schön, 1992) cuando dice que son "... juicios, decisiones y acciones eficientes que realizamos de un modo espontáneo, sin ser capaces de establecer las reglas o los procedimientos que seguimos" (p. 35).

En ocasiones este conocimiento tácito, puede convertirse en explícito a través de la observación y reflexión que se hace sobre la acción. De hecho, estas construcciones se mantendrán siempre como tales e incluso estarán sujetas a distorsión, aunque sea una parte de ella, cuando tengan que someterse a prueba mediante la observación de sus originales. El hecho es que estas conjeturas son invariantes por cuanto el conocimiento en la acción es siempre continuo y dinámico, no así las descripciones, reglas, procedimientos o teorías que se caracterizan por ser estáticas. No obstante, esta toma de conciencia del conocimiento tácito que se halla imbricado en la práctica profesional, mediante el análisis crítico y reflexivo posibilita un cambio de proceder dentro de los cánones que aspira una enseñanza reflexiva.

Con respecto al curso que toma y a las variantes que pueden ocurrir en un proceso de reflexión y en el ánimo de establecer diferencias con la acción reflexiva, Schön a renglón seguido, manifiesta que una vez que aprendemos algo estamos en la posibilidad de establecer secuencias de actividad, reconocimiento, decisión y ajuste. Normalmente esta actividad rutinaria en la que existe un conocimiento espontáneo decurre sin producir

sobresaltos. Sin embargo, el factor sorpresa puede presentarse en algún momento, en los términos siguientes: en la actividad rutinaria se advierte de súbito, resultados inesperados, puede detectarse un error que persiste en ser superado o el descubrimiento de algo que se presenta como poco usual o extraño.

En todo caso la reacción inmediata puede ser que este tipo de sucesos fortuitos, no se tomen en cuenta y se prosiga en lo que se venía haciendo o se actúe en base a una o las dos alternativas siguientes; a) realizando una reflexión sobre la acción, o sea retomando el pensamiento sobre lo que hemos hecho para saber a ciencia cierta como ha afectado el conocimiento que está implícito en nuestras acciones o, b) se continúe en la acción y en algún instante nos paremos a pensar sobre lo que estamos haciendo.

Sin embargo, en las dos últimas variantes, no hay una conexión entre la reflexión con la acción presente. Pero es posible también que la acción continúe de manera ininterrumpida, reorganizando nuestro pensamiento en el camino (de lo que estamos haciendo). En este caso, concluye el autor, se produce una forma de reflexión en la acción.

Por ejemplo, la reflexión en la acción, puede ocurrir cuando de manera habitual se realiza la observación por parte de los estudiantes de la problemática que encierra la comprensión lectora y sus connotaciones en los estudios universitarios. Al caer en cuenta que los estudiantes incurren en errores conceptuales y al confrontar los datos recogidos únicamente con su experiencia, inmediatamente el profesor cambia el curso de la clase, facilitando a través de la lectura de un documento, los conceptos que son inherentes a la comprensión lectora y acto seguido, organizan y estructura

con los estudiantes los conceptos para luego retomar el análisis e interpretación de los datos, que inicialmente se recogieron mediante un cuestionario.

Sobre la base de este ejemplo, una reflexión sobre la acción puede producirse en la medida de que el profesor, se pone a pensar sobre los alcances y limitaciones que tuvo el conocimiento implícito en los estudiantes y en los resultados que arrojó la planificación elaborada por él.

De manera descriptiva Schön (1992) establece momentos y no etapas que ocurren en la reflexión en la acción y que a continuación, las transcribimos in extenso:

- Para empezar, existe aquella situación de la acción a la que traemos respuestas espontáneas y rutinarias. Tales respuestas revelan un conocimiento en la acción que puede describirse en términos de estrategias, comprensión de los fenómenos y maneras de definir una tarea o problemas apropiados a la realidad.
- Las respuestas rutinarias producen una sorpresa, un resultado inesperado, agradable o desagradable, que no corresponde a las categorías de nuestro conocimiento en la acción.
- La sorpresa conduce a una reflexión dentro de una acción-presente.
- La reflexión en la acción posee una función crítica, y pone en cuestión la estructura de suposición del conocimiento en la acción.
- La reflexión da lugar a la experimentación in situ. Ideamos y probamos nuevas acciones que pretenden explorar los fenómenos recién observados, verificar nuestra comprensión provisional de

los mismos, o afirmar los pasos que hemos seguido para hacer que las cosas vayan mejor (p. 38).

CAPÍTULO III

3 EL MÉTODO DE ESTUDIO DE CASOS

La literatura docente, recomienda la utilización del método de casos como una alternativa importante en las necesidades que compete al docente; tanto en la enseñanza a nivel de las aulas universitarias como también en su ejercicio profesional. Empero la resistencia que presentan los profesores para aplicar este tipo de método de enseñanza, se explica según el criterio de Elliott (1993), por la poca aceptación que puede tener entre los docentes que pertenecen a una determinada institución o que laboran en otros centros educativos, este tipo de experiencias que se circunscriben a situaciones muy concretas o singulares. Incluso según el criterio de los profesores, al no ser estos casos objeto de generalización, resta su credibilidad en los ámbitos académicos y no se diga científicos.

En la aparente razón que puede existir en estos argumentos, no queda duda que prevalece una racionalidad empírica que explica la generalización de los datos en función de la posibilidad de que éstos, se agrupen estadísticamente. De ahí que la pretendida objetividad está en virtud de los métodos cuantitativos, que se utilizan para la recolección de datos. Por el contrario, Richert (como se citó en Villar, 1995) manifiesta: "Estudiando lo particular, consideramos lo general, similarmente, ponemos en duda lo general estudiando lo particular" (p. 73).

No obstante, este autor sin ambages manifiesta, que en verdad lo que se pretende al negar el valor del método de casos es legitimar y reforzar la territorialidad, intimidad y autoridad de una cultura profesional tradicional.

En efecto al limitarse el ámbito de influencia que tienen los resultados, consecuencia de la aplicación de este método en la práctica del docente, se excluye la posibilidad de que el profesor cuestione la maestría de sus similares. De este modo, insiste Elliott (1993) "queda preservado el «jardín secreto» y contenida la influencia y expansión de la investigación interna" (p. 84).

No queda duda que este tipo de impugnación que se hace al método de casos, lo que pretende es defender ideológicamente los valores de una cultura tradicional. Más bien los docentes amplían su visión o comprensión de una situación, cuando tienen la oportunidad de contrastar no solo con su propia experiencia sino con los demás.

Con relación a las características del método de casos, dos son los elementos que están presentes y caracterizan al método de casos en la necesidad de promover en los profesores el desarrollo de procesos reflexivos: lo social y lo artificioso. Lo primero se explica por cuanto el método de estudio de casos induce a que los profesores trabajen entre sí. Esta metodología al precisar la elaboración de casos que pueden ser la narración o historia de una situación real, genera la discusión entre los participantes con el fin de encontrar una o varias alternativas que den solución a una problemática determinada. De hecho, en esta intervención que hacen los participantes, entran en juego sus enfoques y decisiones, preparándolos de esta manera para la acción.

Ahora bien, lo social no se expresa tan solo cuando interactúan los profesores y/o aspirantes en la resolución de un caso. Es en la construcción de esta narración o historia sobre un problema que sucede en la práctica y

que responde a un contexto determinado, donde también entra en relación este componente social, ya que quien o quienes lo elaboran, tienen que interactuar con las personas que forman parte de esta situación problemática dada.

3.1 Ejemplo de un mini-caso

Tema: ¿Cómo organizar y seleccionar los contenidos en una planificación didáctica?

- Breve introducción del profesor.
- Lectura individual del caso (incidente).
- Discusión plenaria: después de la lectura detenida del caso, los estudiantes, responderán las preguntas de reflexión que orienten la discusión. La sesión será ampliada y se designará un coordinador y un secretario relator. En adelante, los estudiantes y el profesor, debaten el caso con el fin de establecer en consenso, una solución.
- Obtención de conclusiones.
- Los criterios de valoración de la resolución de este caso son:
 - Calidad y fundamentación de la decisión.
 - Colaboración y uso de la guía docente.
 - Análisis del contexto con enfoque inclusivo y ético.
 - Colaboración y comunicación académica.

Nota. La respuesta a las interrogantes del caso, no es un simple ejercicio de preguntas y respuestas. Al contrario, la respuesta se constituye en la tesis o idea principal. Seguidamente, se presentan las ideas de tipo argumentativo que sustenten o se deriven de la idea central.

A continuación, se presenta el siguiente incidente entre dos profesores, que ocurre en una reunión del área de Ciencias Naturales:

Lic. Rosales: como ustedes saben compañeros, en la parte que concierne a la organización y selección de los contenidos del plan de una asignatura, existe el currículo oficial del Ministerio de Educación que satisfacen este fin. Es así que, en detalle, se indica cuáles son y el orden en que deben enseñarse los conocimientos a los estudiantes. A más de esto la gran mayoría de los profesores, prefieren esta forma de tratamiento y es más, lo que nosotros hemos hecho en materia de planificación y sobre todo en clase, confirma esta regla.

Lic. Jácome: Señor jefe de área, me parece que lo manifestado por el Lic. Rosales si bien es una práctica muy generalizada, pero resulta poco convincente ante los presupuestos teóricos, metodológicos y técnicos que propugna la actualización curricular. Creo que el ánimo de esta reunión no solo es el establecimiento de lineamientos generales que orienten, de ahora en adelante nuestras planificaciones, sino también que respondan a los desafíos que plantea el Ministerio del ramo en materia de planificación micro curricular. De ahí que considero que el mantenimiento de la forma cómo hemos resuelto los contenidos a la hora de planificar, porque así lo hemos venido haciendo, es un argumento que cae por su “por su propio peso”; incluso, esta posición consolida una vez más prácticas pueriles e inveteradas que en poco o caso nada ayudan al profesor en el ejercicio de la enseñanza.

3.1.1 Preguntas de reflexión

- ¿Cómo reorganizarían los contenidos de la asignatura para asegurar la progresión hacia una DCD específica del subnivel, alineados, sin limitarse al orden prescriptivo del programa?
- Ante la tensión entre “lo que siempre hemos hecho” y las DCD de la actualización curricular, ¿qué contenidos mantendrían, integrarían o reordenarían para garantizar un desempeño real en contexto?

Como se muestra anteriormente en la construcción de un caso, no se pretende que su contenido sea objeto de explicaciones o ejemplo de un principio o una regla o peor aún, un medio para transmitir información. Al contrario, es una descripción en detalle o sucinta, donde constan los hechos o situaciones y además, la opinión y los prejuicios de quienes están inmersos en un dilema. Está claro que este relato, evidencia la subjetividad de quien lo elabora al comunicar sus sentimientos, creencias y convicciones. La idea es que el caso refleje lo que ocurre en la realidad como un acto singular y signado por las acciones, pensamientos, creencias y sentimientos de todos quienes son partícipes directos o indirectos de lo que acontece en la práctica en nuestro caso, el ejercicio de la docencia.

Lo segundo, es decir, lo artificioso se expresa en que esta metodología permite que las personas aprendan mejor de su experiencia. El mismo caso es un artificio que se formula en los términos que hemos señalado en aras de generar una reflexión colectiva. En efecto el método de casos induce a que los profesores critiquen y desarrollen sus propias teorías prácticas, al reflexionar en y sobre su práctica de la enseñanza.

De manera particular esta metodología se adecua a las necesidades que tiene la formación de los futuros docentes como prácticos reflexivos. Esto se produce al incentivar en ellos la aplicación a los casos que se presentan de los principios teóricos que se aprenden en las aulas universitarias, así como a experimentar nuevos conceptos y significados y a pensar como profesores.

Eso sí en la reflexión que se hace en base a casos que representan un problema real o son el resultado de la experiencia vicaria de otros prácticos, interesa la relación entre la teoría y la práctica, capaz de asumir su desarrollo como un proceso de indagación compartida.

3.2 Principios que orientan su tratamiento

La enseñanza a través del método de casos no puede prescindir de la definición de un tipo de racionalidad, así como de la determinación de la estructura interna de esta asignatura. De hecho, la resolución de lo metodológico, no culmina con la definición de una estructura metodológica de base, sino que precisa de una segunda tarea, cual es la organización de los elementos y factores, que van a orientar la dirección del profesor en la promoción del aprendizaje de un contenido curricular determinado.

Por nuestra parte y en el interés de atender a las condiciones y necesidades concretas en que se realiza la enseñanza, en adelante se precisa la organización de la actividad y el clima afectivo en el aula, como factores que pueden permitir un tratamiento más efectivo del método de casos y como acto seguido, las actividades concisas que demanda la planificación de este tipo de método de enseñanza.

3.2.1 La actividad del alumno en el método de casos

Antes de abordar en qué consiste este condicionante, es menester determinar en qué consiste la "actividad" por las connotaciones que tiene en la resolución pertinente de este método de enseñanza; más aún, cuando la actividad del alumno es fundamental en su aprendizaje. Leontiev (como se citó en Acosta, et al., 1997) la define en los términos siguientes: "El proceso de interacción sujeto-objeto, dirigido a la satisfacción de las necesidades del sujeto como resultado del cual se produce una transformación del objeto y del propio sujeto" (p. 60).

Por lo visto la actividad, no es una simple tarea que determina el docente para que los alumnos estén ocupados o ejecutorias que simplemente son delineadas para el cumplimiento de una práctica concreta. Al contrario, significa que el alumno en la resolución de un caso, mantiene una actitud activa y transformadora. Lo activo, en la medida de que su sistema de acciones se moviliza en torno a lo conocido, de lo que otros dicen o en función de la actividad que determina el profesor. Lo transformador, cuando explora e indaga lo desconocido; no solo en lo que concierne a la actividad externa sino también consigo mismo, en la búsqueda, enfrentamiento y perfeccionamiento de sí mismo.

Pero no basta con insistir en el papel activo y transformador que tiene el alumno. Más bien lo que se trata es de organizar formas de trabajo efectivo, para el aprendizaje de los contenidos curriculares. En esta aspiración, la base orientadora de la acción es un medio que regula y dirige el tratamiento del método de casos.

La base orientadora de la acción, es la imagen de la acción y los resultados que se pretenden alcanzar; es una guía para la ejecución y el control. En ella se establecen los elementos que van a posibilitar la comprensión de los objetivos, los conocimientos que se requiere para la realización de la acción, los procedimientos y operaciones que precisa su ejecución, así como las formas de control a ser implementadas. De manera esquemática, Villarroel (1995) presenta los momentos que integran la base orientadora de la acción:

- El momento de orientación-planificación de la actividad, que es una acción psíquica por excelencia (...) Se trata de una reflexión teórica, en un plano mental, de una conceptualización de la realidad, para ubicarse y prever los resultados de la actividad. Antes de actuar, el alumno debe orientarse en la situación según sus esquemas referenciales y planificar la futura acción.
- La realización de la acción en el plano práctico, (...). En él se concreta lo proyectado y se ejecuta para incidir sobre el objeto de transformación.
- La regulación de la acción, se refiere a las modificaciones y el control de los resultados de la acción.
- La corrección y ajuste, es el momento final que surge de la anterior etapa, pues debe efectuarse una evaluación de la acción que permita corregir posibles imperfecciones o ajustarlas a situaciones nuevas (p. 401).

Según Talízina (1984) en resumen tres son las bases orientadoras de la acción: la primera que se consigue mediante la vía de ensayo y error. El

profesor no proporciona todas las orientaciones para que el alumno realice una acción; toca a este último de manera intuitiva averiguar en qué consiste la acción y cuáles son las condiciones para su ejecución. La segunda vía, facilita al estudiante un sistema completo de orientaciones y en la tercera, las orientaciones no se remiten exclusivamente a un hecho en particular, sino que esa orientación que sirve a ese hecho, ayuda a otro tipo de situaciones.

En el plano de las distinciones, la última base orientadora de la acción es de mayor productividad por cuanto, el alumno por sí mismo la elabora; asimismo, aprovecha la segunda base orientadora de la acción al lograr una orientación completa y por último su logro en relación a la primera base orientadora, es el resultado de un método dado por el profesor y no mediante ensayo y error. Resta decir que el valor de la tercera base orientadora de la acción, reside en el trabajo activo, autónomo y creador del alumno.

3.2.2 Necesidad de un clima psicológico favorable

En la concepción instrumental, lo metodológico tiene primacía y un carácter excluyente. Es así que al ser el método el componente principal en el aprendizaje, esta relación reemplaza al alumno y consecuentemente al profesor.

Desde esta posición no cabe las interacciones que se establecen entre el profesor y el alumno. Como habíamos visto en esta concepción que subyace en el problema metodológico, el hecho educativo queda reducido a una relación medios-fines. No obstante, dada la complejidad que entraña

la enseñanza, el abordamiento de este contexto interactivo y particularmente, de una atmósfera de aprendizaje sana que posibilite el desarrollo de las potencialidades del sujeto en el aprendizaje, es una condición inexcusable en la búsqueda de una mayor efectividad en el tratamiento que se dé al método de casos en las aulas universitarias.

En efecto no es posible desmerecer la influencia que tiene el clima socioafectivo, en el desarrollo y resultados que se espera en el abordamiento de esta estrategia metodológica. Es más, podría afirmarse que el solo dominio de los métodos y técnicas de enseñanza, resultarían insuficiente para propiciar un real aprendizaje. De ahí que un clima afectivo positivo donde prime la participación y el cuestionamiento de los estudiantes, es un condicionante que no puede subestimarse a la hora de generar la discusión del caso, so pena de crear ambientes de tensión y de temor.

Al generar un clima social y afectivo óptimo en el aula, esto conlleva superar posiciones autoritarias que se expresan en el control ya sea subrepticio o en forma directa. Una posición distinta implica, por ejemplo, ver la disciplina como la predisposición que tiene el alumno para participar en una actividad y en el seguimiento que hace de las reglas de interacción que la regentan. Lo opuesto no sería más que seguir manteniendo los cánones vigentes y sus efectos negativos. Sobre este aspecto, Hunt (como se citó en Gutiérrez, 1985) advierte:

Las relaciones pedagógicas serán educativas en cuanto sean democráticas. La actividad diaria en la escuela le enseña al estudiante que la organización escolar es la mejor lección para aprender lo que no es democracia. Le

resulta mucho más fácil y "ventajoso" dejarse gobernar. Termina por aprender que la mejor manera de pasar por la escuela es la de cooperar con el sistema. Y así lo hará después de que salga de ella porque para eso fue entrenado (p.116).

3.3 La utilización del método de casos en las aulas universitarias

En la consecución de los objetivos que orientan el empleo del método de casos en las aulas universitarias, buena parte de su éxito reside en el nivel y alcance que tenga la discusión del caso por parte de los estudiantes y la dirección del profesor. Es así que la discusión ganará en profundidad y será una tarea intelectualmente productiva y gratificante, en la medida que se cimiente una práctica en la reconstrucción comprensiva del conocimiento del alumno.

Una intervención didáctica de esta naturaleza, implica facilitar en el alumno una ruptura epistemológica que permita asimilar los conocimientos científicos, poner en tela de duda sus creencias e ideologías y desarrollar instrumentos de una investigación racional. Una ruptura entendida en un desligamiento de lo observable o evidente, es decir, de aquellas formas en que la ciencia no se reconoce como tal. Un tránsito que en ningún sentido se equipara con la simple transposición de conceptos a partir de los conocimientos sensoriales e ingenuos. Por ello en la discusión del caso, la acción está encaminada en el criterio de Pérez-Gómez (como se citó en Gimeno y Pérez, 1983) a que el alumno por sí mismo:

Cuestione y reformule sus modos empíricos de representar la estructura y el funcionamiento del mundo real, organice significativamente cuerpos estructurados de conocimiento y desarrolle métodos y estrategias potentes de formulación hipotética, de análisis e investigación (p. 325).

De este modo la dirección del profesor en la discusión del caso, no puede ser otra que la de un mediador activo en el aprendizaje. Sin embargo, antes de puntualizar sobre esta función, es necesario abundar en detalles sobre el significado y las implicaciones que pueden tener términos como facilitador, orientador o guía del aprendizaje en el tratamiento del estudio de casos. Más aún cuando el acogimiento de este papel en el caso de los docentes se lo ha hecho en su mayoría, por novedad o de manera irreflexiva.

En efecto hay corrientes ingenuas que sostienen que el educador debe ser neutral, ya que al intervenir con su posición impide la manifestación libre y espontánea de las ideas e intereses que tiene el grupo. Una de ellas son las pedagogías no directivas que condenan la actitud del profesor autoritario al manipular la conciencia de los estudiantes. La idea de que el profesor es un "facilitador", "orientador" o "ayudante del aprendizaje" ha cobrado fuerza con esta pedagogía, al extremo de considerar al profesor y al alumno en un mismo plano. Las orientaciones y decisiones ya no son resultado de los dictámenes del docente, sino que se comparten en el grupo. De esta forma, la imagen del profesor autoritario es superada como expresa Merani (1980) "por la imagen invisible de un ángel tutelar que no tiene más poder que su amor y entrega por sus alumnos" (p. 96). No vamos a polemizar sobre este asunto, pero sin rodeos y parafraseando a Paulo Freire debemos señalar que el educador que se considera igual que sus alumnos

o es un demagogo, mentiroso o es incompetente. Si los dos fueran iguales -prosigue- no se reconocerían mutuamente. En la misma parte de la entrevista que le hace Torres (1986) enfatiza:

La educación cualquiera que esta sea -tanto la educación autoritaria como la educación democrática-, implica cierta directividad. (...) La directividad del educador en una postura democrática es limitada por la capacidad creadora del educando. Quiero decir: en el momento en que la directividad del educador interfiere, en la capacidad creadora, formuladora, indagadora del educando, entonces la directividad mínima necesaria se convierte en manipulación (p. 42).

Un aspecto que vale acotar es el desprecio que tienen estas pedagogías al saber, bajo el argumento de que los conocimientos al hallarse desfasados, no ayudan al alumno a enfrentarse en el presente y futuro. Esto explica una actitud muy común de quienes asumen el rol de "facilitadores" al no expresar sus puntos de vista, ni sus juicios sobre la materia bajo el convencimiento de que esta actitud no condiciona la conducta de los alumnos y de este modo, ellos pueden libremente apropiarse y por sí mismos del contenido de la asignatura.

En contra de esto el educador tiene que expresar sus criterios, adoptar una posición cuando sea conveniente y oportuna. De hecho, en este papel hay un riesgo inminente: en la dirección del grupo puede haber momentos en que la impaciencia del profesor degenera en una posición bancaria y vertical o en su defecto, al no comprometerse con la discusión del caso que se genera a nivel del grupo, asuma un excesivo "respeto" que se expresa en solo "dar la palabra" y contemplar lo que acaece, lo que conduce a la

anarquía y ausencia del control del proceso. De ahí que, no existe una fórmula infalible que conserve el equilibrio entre estas dos posiciones. Más bien el problema radica en la separación entre paciencia e impaciencia. El profesor tiene que ser a la vez paciente impaciente.

Sin duda el educador y quien se considere como tal, no puede homologar posiciones con respecto a sus alumnos. No obstante, en la relación educador-educando, el educador no es el único que aprende. Eso sí la categoría docente se halla en la medida de que la apropiación que hace el profesor del conocimiento le asegura una mayor nitidez, coherencia y síntesis para orientar a los alumnos hacia ese cometido. Llegar a desconocer esta función, significaría que el alumno se vería abocado a una abstracción muchas veces aberrante, supeditada a su experiencia cultural y a la influencia del entorno social.

Hay que tomar en cuenta, retrotrayendo los errores en que incurrió el activismo y las reflexiones pedagógicas que se desprenden del constructivismo de Piaget, que los conocimientos empíricos no se traducen en conocimientos científicos de manera espontánea. Para que esto ocurra el alumno precisa de la mediación cultural del profesor. Si no fuera así, las escuelas y su función socializadora y del aprendizaje estarían por demás. Lo contradictorio es que son los maestros los que defienden esta abyecta posición en su rol, cuando estimulan en su práctica la formación de conocimientos empíricos.

No queda duda el comportamiento cotidiano es acrítico; se vive sensiblemente y no de manera razonada, mientras no nos preguntemos por él. Por ello la única alternativa es vencer lo concreto, las particularidades,

prejuicios, nociones y herramientas que impiden el desarrollo del pensamiento. Con justa razón, Bachelard (1983) manifiesta:

La ciencia, tanto en su principio como en su necesidad de coronamiento, se opone en absoluto a la opinión. (...) No es suficiente, por ejemplo, rectificarla en casos particulares, manteniendo, como una especie de moral provisoria, un conocimiento vulgar provisorio (p.16).

Empero el pensamiento que ha adquirido una forma y estructura determinada se resiste a cambiar. Por ello hay que desestabilizarlo para que se produzca un nuevo equilibrio, que se vea expresado en formas y estructuras mentales superiores. En este punto, el profesor olvida que la pregunta es el eje generador del acto del conocimiento y que él debe convertirse en un hábil interrogador de sí mismo, de su cotidianidad y la de sus estudiantes. El espíritu científico impide que nos formemos una opinión sin haber formulado bien un problema. Es más, su existencia se halla en la definición de un problema. En definitiva, el conocimiento científico surge de una pregunta y en ningún sentido de la espontaneidad.

Por consiguiente, el profesor al dirigir la discusión del caso debe saber qué, cuándo y en qué momento preguntar. Y esto es imprescindible, ya que, en un acto participativo y dialógico, los interlocutores buscan una respuesta a partir de la pregunta que apela al conocimiento de los alumnos y el saber que introduce o anticipa el profesor. Así en forma ordenada y sistemática, el conocimiento y la interpretación que logra el grupo prosigue hacia formas cualitativamente superiores a través de la nueva pregunta oportuna y audaz que desafía al grupo, cuando solo y aparentemente los estudiantes llegaron a un límite.

Con esto -insistimos- no pretendemos que el profesor basado en una pedagogía de la pregunta, se limite a preguntar y preguntar y no pronuncie su opinión o cuestione. Ya dijimos que el profesor no es neutral ni distante en este proceso, ya que consciente y la mayoría de las veces de manera inconsciente, defiende una causa o interés.

Sin embargo, al propugnar que la pregunta oriente la mediación del docente en la discusión que se hace del caso, es menester hacer una forzosa distinción: las preguntas que se hacen en clase no son verdaderas interrogantes; son el resultado, como dice Flores (1994) de la sabiondez del profesor, no surgen del no saber. Son preguntas muchas veces presuntuosas que usualmente se utilizan en el ejercicio retórico que realiza el profesor para llamar la atención de los alumnos, para disponer el cumplimiento de una actividad o el inicio de la clase. La pregunta no surge de quien todo lo sabe. Al contrario, se origina en quien sabe que no sabe. Más allá de la pericia que se logre en la habilidad de preguntar, es una apertura a la respuesta que no se sabe. Lo expresado confirma Santiago Kovadioff (1995):

Las auténticas preguntas, tan inusuales como decisivas, son aquellas que se desvelan por dar la vida a lo que todavía no lo tiene, aquellos que aspiran a aferrar lo que por el momento es inasible; aquellos que se constituyen por constituir el conocimiento en lugar de adquirir lo hecho (p. 6).

En esta apertura es donde la pregunta tiene sentido, es decir, no se realiza en el aire y por eso tiene que ser planteada. Lo último implica, determinar los supuestos que se consideran válidos y la cantidad y el tipo de duda que se deja abierta. A más de ello, conlleva asumir el riesgo de que al meterse

en la discusión del caso lo que se logre, no esté en los términos de la opinión por uno sostenida. Es en lo último, donde la apertura gana con demasía expresividad.

3.3.1 El momento de la discusión

En este tramo es por demás necesario dilucidar, aunque sea de manera breve, en qué consiste la discusión de un caso. Si bien se han presentado indicios que perfilan lo que entendemos por discusión, no obstante, dada la primacía que tiene en el método de casos y en la perspectiva de una racionalidad que no es la acción instrumental, se impone su conceptualización.

En el marco de lo que entendemos por acción comunicativa discursiva y que fue precisado en páginas anteriores, la discusión no se produce de manera independiente o peor aún en forma aislada. Ante todo, es un entreveramiento con la escritura y la reorientación o reorganización de la acción. Pues bien veamos de manera sucinta en qué consisten y cuál es la relación que tienen entre sí.

En su documento "La misión de la Universidad" Mockus (1987) sostiene que la tradición escrita que existe en la academia desde Grecia, permite que se decanten los resultados particulares y temporales que se logran en la discusión. O sea, en la tradición escrita, se forma una especie de sedimento temporal que permite resolver en forma total una discusión, gracias a la confianza en una comunidad de interlocutores racionales presentes y también, de interlocutores racionales que aunque no se hallan

físicamente en el momento de la discusión, su legado que quedó escrito es su carta de presentación.

Una confianza que nos evita el poner todo en cuestionamiento, ya que confiamos en las leyes y resultados obtenidos racionalmente por nuestros predecesores. Sin embargo, esto no impide que, en un cierto momento, entren en conflicto y se produzcan cambios como consecuencia de su agotamiento.

Sobre lo mismo y desde una visión que ya no es la tradición escrita sino la escritura como técnica, esta permite potenciar a la discusión al superar el carácter efímero que tiene lo verbal en una interacción de esta naturaleza y al sustraer al hablante de lo formulado por él. Por consiguiente, la diferencia entre la discusión que se da en los corrillos o en los auditorios con la discusión académica, se halla en su relación con la escritura. Pueden existir analogías, siempre y cuando esta discusión genere o alimente el trabajo de escritura.

Antes de dar continuidad al segundo aspecto, resta aclarar sobre la influencia que tiene la escritura al convertir en un acto impersonal el enunciado que formula el hablante. Para este cometido conviene traer a colación una contradicción que reside en la escritura: en ella, el escritor que también es lector se remite a su particularidad y a la vez, busca pretensiones de universalidad impersonal. Esta universalidad presupone no solo la importancia que tiene el curso y los resultados de la discusión racional, sino además el carácter "obligante" para cualquier persona que pretenda seguir este curso, más allá del contexto y de las circunstancias. En oposición a esto en el lenguaje oral, quien habla trata de adaptarse a sus

interlocutores inmediatos muchas veces para sacar provecho de las circunstancias.

Por ello y para que el enunciado logre ser universal, la escritura permite un alejamiento del aquí y del ahora y de lo propio, que caracteriza a los interlocutores particulares que comparten ese aquí y ahora.

Finalmente, la reorientación o reorganización de la acción, hace referencia a una preocupación que viene desde la antigua Grecia: la necesidad de que la discusión racional y la sistematización relativa de los saberes decantados por medio de la escritura, estén en función no solo de la verdad sino de lo que ellos conocían como *phronesis* (sabiduría) o lo que es lo mismo, el saber actuar en cada momento, en cada aquí y ahora. En otras palabras, no solo interesa la discusión racional o la formación de la teoría sino también su vinculación con la vida misma. Lo último es una relación, donde los procesos de abstracción permiten ganar una mayor comprensión cualitativamente diferente de la realidad en su complejidad histórica y estructural, imbricándose en acciones orientadas a la transformación de la realidad de manera consciente y principalmente a la luz de la teoría. No es un simple volver al punto inicial o de partida; todo lo contrario, es avanzar en forma dinámica y creativa, pero sin distanciarse de la realidad.

3.3.2 Preparación del caso

Las siguientes son las fases para la elaboración de un caso con fines de enseñanza:

a) Definir el objetivo del caso

En la definición de los propósitos que van a orientar la elaboración del caso, es pertinente identificar el área donde se adscribe el caso. Además, los objetivos de aprendizaje que van a orientar la lectura y discusión del caso en términos de habilidades, capaz de vincular el saber, saber hacer y sentir; asimismo, los criterios que van a servir para su validación, estudio y discusión.

Conviene no descuidar en estas fases o momentos, la determinación de los instrumentos que serán muy útiles en la construcción del caso.

b) Desarrollar el contenido

En esencia es una investigación donde se establecen hipótesis, el análisis de alternativas, el examen diligente de áreas funcionales y operativas, la recolección de información y claro está, la búsqueda y el establecimiento de relaciones de dependencia y causalidad. El desarrollo de esta etapa, exige no solo el cumplimiento de las fases de una investigación sino también una gran dosis de ingenio y creatividad.

c) Escribir el texto de un caso

La redacción de un caso se lo hace tal como si fuera un guion de una película y no así de una novela. Si bien su escritura no se halla sujeta a unas normas o procedimientos a modo de un “corsé”, ello en ningún sentido implica el restar importancia a las consideraciones de orden técnico que conlleva un proceso de esta naturaleza. De ahí que aquellos

aspectos o cuestiones que tienen que ver con el estilo, contenido, longitud, temática y nivel de complejidad, son de suyo importantes.

Al tenor de lo expuesto cabe señalar que la preparación de un caso, es un proceso complejo y dinámico que debe ser evaluado desde un principio. Si bien quien elabora un caso precisa el tener en cuenta las fases que han sido descritas de manera sucinta -que en ningún sentido tienen un carácter rígido o mecánico- ello no impide que el contenido de un caso, se someta al criterio de los entendidos o a la consulta de quienes tienen experticia en el tema.

A más de ello y al ser un instrumento de comunicación, es necesario que en el proceso de elaboración de un caso no se pierda de vista tres dimensiones a saber: analítica, conceptual y de presentación. De esta manera tanto el contenido y la forma en un estudio de caso, necesariamente incidirán en el proceso de diálogo y aprendizaje que se despliegue en las aulas universitarias, obviamente bajo este tipo de metodología de enseñanza.

3.3.3 La planificación en sí y el desarrollo del método de casos

La determinación de los objetivos en la discusión del caso, debe orientar en lo posible la promoción de aprendizajes de una manera lo más integral posible: Es más, una enseñanza reflexiva no puede perder de vista las actitudes propias de los procesos de reflexión como son la apertura intelectual, la responsabilidad y ser todo corazón.

La selección de los contenidos, debe considerar el tipo de objetivos trazados: En esta direccionalidad, los contenidos seleccionados no se adecuan a la lógica de la ciencia, o peor aún al orden cronológico que presenta el índice de los libros sino y sobre todo a las necesidades que determina el perfil del egresado, de tal modo que el futuro docente domine los conocimientos, desarrolle sus capacidades, sentimientos y actitudes.

Sin pretender reincidir en los presupuestos que se analizaron en la definición de una estructura metodológica de base, es menester que los contenidos (conceptual-procedimental-actitudinal) sean lo más significativos para el alumno. Para ello es preciso que la incorporación de materiales de aprendizaje en el proceso de la discusión del caso, sean trascendentes y en relación con los conocimientos y concepciones previas de los estudiantes. De ahí que la sola presentación del contenido de un libro está lejos de propiciar mediante la implementación del método de casos, una enseñanza que se vincule con los procesos de reflexión.

El método de casos facilita la incorporación en clase de una variedad de métodos y técnicas activas como el panel, foro, simposio, seminario, discusión, sociodrama, simulaciones: Adicionalmente la investigación-acción, el método heurístico, la solución de problemas, resolución de proyectos.

En síntesis, es un eje básico desde donde se implementan métodos y técnicas de enseñanza que contribuyen a la formación profesional de los estudiantes, estimulando la iniciativa personal y su espíritu de exploración. Concomitantemente, los métodos participativos promueven la responsabilidad de los estudiantes ante situaciones que reflejan o se

aproximan a la realidad; además incitan a la toma de decisiones, el autodescubrimiento y la detección y solución de problemas.

La organización de la discusión de casos está en dependencia del nivel de productividad que se aspira lograr mediante la utilización de esta metodología: No obstante, cuando va a realizarse una discusión, es oportuno tener en cuenta la diversidad de estructuras de valores y creencias que existen en el grupo, capaz de que se alcance una participación en los términos requeridos.

De manera general el desarrollo de las reuniones de discusión en función de un caso, conlleva el procedimiento siguiente: una introducción por parte del profesor, trabajo grupal de los estudiantes, exposición de los resultados o plenaria y la obtención de conclusiones.

En lo concerniente a la evaluación, esta debe superar el afianzamiento que otrora hizo de los resultados; por el contrario, la evaluación es un acto comunicativo que acompaña de manera estable al proceso evolutivo del aprendizaje: En este sentido, la evaluación retroalimenta al alumno en el proceso de la discusión del caso, corrige los desaciertos, estimula los puntos fuertes y orienta en la consecución de nuevos logros.

En conclusión, la evaluación es una relación que edifica lo humano al penetrar en el proceso de construcción del conocimiento a través del sujeto. Su rasgo principal, es ser un proceso integral donde no solo interesa el aprendizaje de conocimientos sino, además, el desarrollo pleno de las potencialidades y actitudes del individuo.

CAPÍTULO IV

4 PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES Y DOCENTES SOBRE LA APLICACIÓN DEL ESTUDIO DE CASO

A continuación, se presenta las percepciones que tienen los estudiantes y docentes -en ese orden- sobre el método de estudio de caso. A la par en esta descripción, no se prescinde de la interpretación y construcción de un sentido, desde los significados que proporcionan los sujetos y por supuesto, la construcción teórica en base a la confrontación de lo que perciben sobre el estudio de caso y el referente conceptual. En esta parte, no se desmerece la necesaria reflexión de estos significados.

4.1 Opinión de los estudiantes sobre el uso de la discusión en un estudio de caso

En lo concerniente al uso del material escrito y que es utilizado en la discusión de un caso, dos fueron las cuestiones que se plantearon a los informantes clave:

¿El material en la discusión está destinado más para comprobar la presencia o no de una idea de interés para el profesor?

"Si para comprobar lo que se ha leído" (A.1.a)

¿Cuándo está realizándose la discusión, utilizan el material escrito o digital para extraer inquietudes y contestar a partir de él?

"En ese momento acudimos al material para mejorar la discusión, lee el uno, lee él otro y de ahí sale la discusión" (A.2.b)

Como se ve el contenido de los casos que comúnmente se emplean en la discusión, está destinado más a la verificación o no de una idea y no a generar un contraste reflexivo, desde la práctica de la enseñanza y otros referentes teóricos conceptuales. Este predominio resta las posibilidades de que el material escrito o digital sirva para confrontar argumentos a favor o en contra, entre sus interlocutores.

Preocupa eso sí, la segunda respuesta. En efecto se presume que no hay una lectura previa; a lo sumo se da una ojeada al material y así según lo expresado, se enfrenta de mejor manera la discusión. Al contrario, la idea es que lo requerido y sobre todo las preguntas de reflexión, sirvan para orientar su discusión y que mejor si en el proceso, surgen nuevas interrogantes o planteamientos que permitan repensar y reorientar la acción.

Preocupa esos sí que en clases, recién se pretenda leer la temática a tratarse en la discusión del caso; más aún si tomamos en cuenta que la lectura previa del material es un requisito fundamental para el empleo de este método de enseñanza.

Lo dicho se confirma cuando al informante clave se formuló una pregunta de verificación: ¿Usted dice que hay estudiantes que en su mayoría no leen el material escrito y que en ese momento están en apuros? Acto seguido, respondió:

"El problema se da por la temática" ()*

Por lo visto la falta de una lectura previa puede explicarse no solo por la “flojera” del estudiante, sino además por la dificultad que supone la

resolución del contenido del caso. El problema va más allá, pues la discusión que se genera en el grupo, precisa ser contrastada y enriquecida por la lectura y escritura de sus participantes. Lo otro es dar “rienda suelta” a la simple opinión que la mayoría de las veces o es marginal, o se lo hace de manera calculada ante la mirada contemplativa de quienes son parte del aula de clase o en los grupos de discusión que se organizan para el efecto. No en vano Bachelard advierte: “La opinión piensa mal; no piensa; traduce necesidades en conocimientos (...) Nada puede fundarse sobre la opinión: ante todo es necesario destruirla. Es el primer obstáculo a superar (p.16).”

Al responder sobre el carácter que tiene el control de la discusión, en general los profesores retoman el hilo de la discusión cuando los alumnos se desvían de la misma. Lo anotado se expresa en la respuesta siguiente:

"El profesor hace llegar al centro de la discusión" (B.1.b)

Sobre este mismo literal, se transcribe una respuesta que contradice lo precedente:

"Bien orientada no, muchas de las veces ni conoce el profesor el material, es muchas de las veces incomprendible" ()*

Si bien no se puede generalizar la incompetencia que tienen los profesores en el manejo de la discusión y específicamente en su control, también no es menos cierto que no todos los docentes realizan la aplicación de esta metodología en el marco de la resolución de un estudio de caso. Así lo señala una respuesta que lacónicamente fue dada por otro informante clave:

"No aplican todos" ()*

Por lo visto el uso de la discusión en un caso no está generalizado entre los docentes. Es más, si se atiende a la observación que hace el informante clave sobre la falta de una buena orientación en la dirección, con el agravante de que su contenido presenta en su lectura dificultades para el alumno, el impacto que tiene este método de enseñanza, en el aprendizaje de los estudiantes se vería limitado.

¿Qué finalidad tienen las preguntas en la discusión de un caso? La casi totalidad de informantes claves manifiestan:

"En este caso, él nos hace que nosotros pensemos, analicemos, ser creativos nos da un tiempo prudencial" (C.1.a)

En igual forma ante el carácter determinante de esta respuesta, se averiguó lo que ellos entendían por comprender, analizar, reflexión, crítica:

"Analizar quiere decir comprender, saber reflexionar, desmenuzar el tema" ()*

"Reflexionar es el análisis y reflexión si existe de acuerdo gracias a las preguntas de los profesores" ()*

"Comprender es qué mensaje lleva en cada caso" ()*

"La crítica es ver la propuesta que se nos hace esclarecer" ()*

La sola mirada de estas últimas respuestas, a simple vista denota la total ambigüedad y una abierta confusión; incluso resulta contradictorio pensar que las interrogantes que formula el docente en la discusión del caso, estén

efectivamente orientadas a capacidades mentales superiores como la reflexión, el análisis y la crítica. ¿Puede afirmarse que existe una relación entre lo que entienden los estudiantes por este tipo de operaciones intelectuales y lo que en realidad preguntan los docentes? ¿Es lógico suponer que esta percepción aberrante refleja lo que en realidad ocurre con el destino que tienen las preguntas que formula el profesor?

El cuestionamiento del nivel de profundidad y la atención que se hace más a procesos mentales que están orientados a la recordación, puede suscitar reacciones opuestas. Ante este factor determinante en el tratamiento de la discusión de un caso y siguiendo las recomendaciones que hace Goetz y Le Compte (1988), se contrastó estos datos y supuestos con los resultados que Gall (como se citó en Villarroel, 1995) revela en su estudio y que confirman estos supuestos iniciales:

El 60% de las preguntas de los profesores solo reclaman de los alumnos el recuerdo de hechos, datos, fechas, ...el 20% siguiente requiere que los alumnos piensen y el 20% restante están relacionados con preguntas de procedimiento, es decir, que se averigua sobre las actividades que realizan los alumnos (p. 391).

Por otra parte, la siguiente expresión en cambio alude a la actitud contemplativa del profesor, particularmente en el punto que nos ocupa, cual es la finalidad que tienen las preguntas que se hacen en la discusión de un caso:

¿Los profesores entregan el material sobre el caso y en la discusión se mantienen contemplativos? ¿No dirigen, no orientan, no formula preguntas inteligentes?

"Deja un bosquejo del trabajo" ()*

¿Quiere decir que se aleja el profesor de la discusión de un caso?

"Claro" ()*

¿Y el profesor donde se ubica en el aula?

"Se ubica en la cátedra, pasa sentado o a veces llega a un grupo o sale del aula" ()*

De lo últimamente anotado se puede colegir el tipo de rol que desempeña el docente en la discusión de un caso; el mismo, que afecta no solo en la cantidad sino también en la calidad de la reflexión solicitada. Es obvio que esta actitud del profesor no responde a un desgano, sino en la mayor parte a una concepción no directiva que implícitamente (en la generalidad de los casos) tiene de su función. Esta actitud se funda en la idea de un "facilitador" u "orientador" que se cuida de no interferir con sus intervenciones la resolución de un caso, por parte de los estudiantes bajo una supuesta neutralidad o respeto que eliminaría posibles sesgos y una garantía para que afloren libremente las ideas o puntos de vista de los estudiantes. Sobre el particular y sin rodeos Freire (2004) manifiesta:

..., la supresión del profesor en nombre del respeto al alumno, tal vez sea la mejor manera de no respetarlo. Mi papel, por el contrario, es el de quien declara el derecho de comparar, de escoger, de romper, de decidir y estimular la asunción de ese derecho por parte de los educandos (p. 33).

Por último en lo que se refiere a la sensibilidad que tiene el docente ante el grupo en la discusión de un caso, se plantearon las siguientes preguntas, las mismas que detectaron las siguientes respuestas:

¿El profesor siempre intenta equilibrar la participación de ustedes en la discusión o más atiende a un determinado grupo?

De manera taxativa se responde:

"No, todos participan en ese aspecto todos participan" (D.1.a)

Sin pretender poner en duda el interés que tienen los docentes para que los estudiantes participen en la resolución del caso, esta intención está sujeta a las circunstancias que condicionan el nivel de interacción presente. De todas maneras, se advierte una actitud favorable del informante, al insistir en que las intervenciones no se ven focalizadas en un determinado número de estudiantes.

Las respuestas se dividen cuando se pregunta si el ambiente de la discusión de un caso es favorable o limita la participación efectiva de los estudiantes; más aún cuando el alumno siente que es evaluado por el profesor:

"Hay seguridad porque todos participamos" (D.1.b)

"Claro de ley generalmente para mí criterio siento que es evaluado van a poner una cierta calificación" (D.2.b)

De hecho el ambiente de discusión de un caso, se ve afectado cuando el alumno observa al profesor como quien supervisa y no un interlocutor potencial, con el cual puede establecer una discusión en aras de alcanzar

un entendimiento. Si bien este ambiente puede cohibir la intervención de los estudiantes, sobre todo de los más tímidos, el riesgo es caer en un ambiente más de competencia que de cooperación. De todas maneras, la confianza entre alumnos y en unos casos entre profesor y estudiantes, puede servir de contrapeso a lo expresado. No se explica de otra manera lo expresado en una parte de la entrevista realizada a un informante cuando se indagó cómo es el ambiente de la discusión; de manera enfática se responde:

"Con los profesores que no dan confianza no hay discusión" ()*

Sobre la valoración que hacen los estudiantes a las intervenciones de sus similares, se manifiesta:

¿Cuándo interviene un estudiante en la discusión valoran su participación?
¿Existe la costumbre de escribir los argumentos que exponen los estudiantes en la discusión del caso?

"Muy poco anotan, el resto de alumnos" (D.2.c)

En alguna forma lo que expresa el informante pone en evidencia, la acostumbrada actitud que tienen los estudiantes sobre la participación de sus coetáneos. Sin duda el peso de la palabra del profesor, por inercia desestima la escritura de las intervenciones que hacen sus compañeros. Muchas veces hay ideas que son sugestivas y que surgen de ciertos alumnos, pero se ignoran ante la dependencia que existe a las ideas del profesor o del texto.

Cuando surgen conflictos en la discusión, ¿cómo actúa el profesor?

"Trata de que se pongan de acuerdo, el profesor entre compañeros aclarando" (D.1.d)

Es interesante observar en el inicio de la respuesta, la alusión que hace el informante a los acuerdos como una vía que permite solucionar de manera adecuada los conflictos o tensiones que surgen en las discusiones. En verdad el manejo de estos conflictos que ocurren frecuentemente en discusiones acaloradas -lo que es poco común- está en dependencia de la madurez del grupo o del desenvolvimiento pertinente del profesor.

Por lo expuesto el uso del contenido de un caso, el control del profesor, la finalidad de las preguntas y la sensibilidad ante el grupo son factores que son tratados desde una percepción donde prima la intuición y la experiencia del profesor. Por cierto, la incidencia de estos componentes, unos en mayor o menor grado, no se ha hecho esperar en el momento de establecer los alcances y logros que ha tenido el tratamiento de la discusión de un estudio de caso.

Del análisis realizado, dos son los elementos que vienen gravitando en el proceso y desenlace de la discusión: el material del caso, que en general presenta dificultades en la comprensión de los estudiantes y la dificultad que se advierte en los profesores, en la formulación de interrogantes estimulantes que promuevan situaciones controvertidas e inciten a los estudiantes, al desarrollo de capacidades mentales superiores. Lo último es una cuestión que depende más de la pericia del profesor y no como una habilidad comunicativa por desarrollar, en base a un rigor técnico y científico.

Si bien en la conducción de la discusión de un caso se nota una cierta diligencia por parte del profesor, la creación de un ambiente propicio para el tratamiento de este método en función de un caso, depende más de las condiciones adversas o favorables que se presentan en las aulas universitarias. De esta manera, la discusión queda sujeta a la suerte que tenga el profesor en generar un ambiente de aprendizaje propicio y no como una situación consciente y deliberada.

4.2 Sobre la fundamentación teórica que respalda las ejecutorias didácticas de los docentes

Respecto a las ejecutorias didácticas de los docentes y muy en particular sobre el método de estudio de caso, seguidamente se presenta lo que piensan y hacen los docentes, desde una visión instrumental y la acción comunicativa.

4.2.1 La acción instrumental

Con relación a la este tipo de acción que sustenta el tratamiento del método de casos, las respuestas de los docentes señalan la consecución de objetivos que fueron determinados de antemano como el motivo central que determina el sentido de sus prácticas. De manera categórica en las siguientes expresiones, se deja entrever la idea de que estas ejecutorias didácticas, necesariamente tienen que relacionarse con unos objetivos previos:

"Para mí sí, lo que yo he planificado y a lo que yo pienso llegar a través de los objetivos me importa que logremos la consecución de esos " (D.1.b)

"Claro normalmente (...) siempre estamos encaminados a los objetivos siempre cada temática tiene un objetivo" (D.1.b)

Si bien no solo hay una intencionalidad expresa de parte del profesor al aplicar el método de casos, los términos en que deben estar prefigurados los objetivos que se aspira alcanzar, están ausentes. Se advierte por la inespecificidad que otrora se hacía al hablar inmediatamente de objetivos, el desgaste que ha tenido en el discurso de los docentes la consecución de objetivos observables y medibles; definición, que mucho insistía en objetivos de conducta y en una redacción concisa y que denote su medición. De todas maneras, sigue incólume la idea de la consecución de objetivos, como una tarea básica en la enseñanza.

En lo que tiene que ver con la adecuación de los medios a los objetivos, esta relación se manifiesta en los términos siguientes:

"Es lógico que establecer objetivos significa también plantear una alternativa para el logro de esas metas y plantear los objetivos desde luego lo que pretendemos como una de las modalidades o uno de los caminos a seguir" (D.1.a)

Si bien este reconocimiento es poco frecuente en los profesores, de algún modo prevalece la relación unidireccional que debe existir entre los medios que se utilizan en su tratamiento con las finalidades que fueron establecidas de antemano. Es así que una vez redactados los objetivos, estos se constituyen en el referente si bien no único, pero que condiciona

la búsqueda y selección de los procedimientos didácticos y materiales que se utilizan en clase.

Como veremos más adelante, esta relación unilateral entre medios-fines ha cedido espacio a otro tipo de consideraciones como las circunstancias que rodean o caracterizan a un grupo determinado, aunque todavía en el terreno de las buenas intenciones.

4.2.2 Interacción

Al preguntar a los docentes si los objetivos que ellos se trazan, tienen más bien la función de orientación en mínima proporción se señala:

"Los objetivos simplemente sirven como de pistas como puntos de referencia, los objetivos sirven como orientaciones entonces frente a esos objetivos viene, por ejemplo la discusión, lógicamente en el aula pero a lo mejor la discusión origina la ampliación de ese objetivo o a lo mejor logros de otros tipos de objetivos." (A.1.a).

Por cierto, este tipo de respuestas que en el profesorado son marginales, cambia el sentido y la finalidad que tiene el tratamiento del método de casos e incluso, da una mayor amplitud al significado limitado que tiene desde la visión instrumental. De hecho, esta explicación, denota una flexibilidad en los objetivos que de manera abierta se contrapone a la rigidez que implica una conceptualización de los mismos, en los términos acostumbrados. La obtención de unos resultados previamente fijados, cede a la idea de los objetivos como guías del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por lo visto y de manera expresa, esta respuesta adscribe a los objetivos y su función, a una tendencia distinta al instrumentalismo. Lo dicho cobra una mayor fuerza cuando se pregunta a los docentes si los imprevistos o eventualidades, desvirtúan los objetivos que se planteó en la planificación. En igual forma, si al tolerar estos sucesos no previstos en la planificación didáctica demostraría incoherencias entre lo previsto y lo actuado:

"Claro o sea es uno en el tratamiento de esta técnica naturalmente va a nacer algunos imprevistos, nacen indudablemente y eso le ayuda más un poco más incluso al maestro y le ayuda un poco más al estudiante a despejar algunas incógnitas, siempre uno tiene que estar preparado con ese propósito de que van a nacer algunos imprevistos pero que van a ayudar al logro de los objetivos propuestos" (A.2.b)

Lo precedente que es común en los docentes entrevistados, en ciertos casos adquiere un tono exacerbado:

"Si es que los alumnos sugieren de pronto eliminar o aumentar otro o cambiar no hay ningún problema, yo acepto la opinión de los estudiantes" (A.2.b).

Es interesante observar en las dos expresiones anteriores, el cambio de percepción que existe en la generalidad de docentes ante el modelo cerrado que plantea el enfoque instrumental. Considerar el tratamiento de los acontecimientos o eventualidades que surgen en clase, es un paso importante en la asunción de un nuevo enfoque. Sin embargo, esto no significa minimizar el valor de los objetivos al extremo de prescindir de ellos.

También se nota una posición conservadora ante la idea de reencauzar este tipo de sucesos a los objetivos predeterminados. Al contrario, un cambio de enfoque por uno que sea amplio y flexible, implica entender que la consecución de objetivos no se da de manera lineal, es decir, una vez cumplido un objetivo específico se llega a un objetivo más general y así sucesivamente, sino asumir que en el camino pueden surgir incluso otro tipo de objetivos igual de valiosos que los que se definieron al inicio. Y es necesario que el acogimiento de estos últimos, sea decisión no solo del profesor sino resultado de acuerdos y consensos con los estudiantes.

¿Hay una dialéctica del reconocimiento en la metodología utilizada por los docentes? o lo que es lo mismo, ¿hay un proceso de comunicación y de reconocimiento mutuo en el establecimiento de objetivos? Similar pregunta dio lugar a la siguiente respuesta:

"Para mí lo necesario para tal vez seguir con el objetivo o cambiar objetivos es muy necesario la discusión razonada. Me pongo de acuerdo con los estudiantes para llegar justamente a la clarificación." (B.1.a).

La expresión anterior es una práctica muy ocasional; la co-participación de los estudiantes en la planificación de la enseñanza es un procedimiento que poca aceptación tiene en los docentes. Lo expresado se confirma cuando la generalidad de los entrevistados, se limita únicamente a poner en conocimiento lo planificado:

"Si creo que toda la situación de temáticas que se trata y a nivel de las diferentes indicaciones que utiliza, el factor principal del maestro es poner en conocimiento de la planificación de lo que se va a tratar" (B.2.a).

Es evidente el poco significado que tienen los acuerdos, responsabilidades y compromisos que se precisan entre el profesor y los estudiantes, desde el momento que se planifica la clase. No es menos cierto que el estudiante al sentirse parte de este proceso, lo subsiguiente, es decir el desarrollo y evaluación de este proceso, adquiere mayor significatividad. Este requerimiento cobra mayor sentido, si tomamos en cuenta que el alumno en su formación profesional, precisa en su estudio alcanzar cada vez más niveles de independencia intelectual y ética.

Por cierto, que lo que caracteriza al establecimiento de acuerdos en torno a las finalidades, es su relatividad; en el transcurso pueden surgir contradicciones que ameriten cambios en esas intencionalidades. Si bien la idea no es que cambien diametralmente estas finalidades, esta apertura permite actualizar los propósitos que se aspiran conseguir con los estudiantes. En la vigencia de estas interrelaciones que dan inicio al tratamiento del método de casos, no se desestima los rituales como parte inmanente de este proceso.

En la constitución y reconstitución de las relaciones entre cada "yo" y los "otros" es decisiva la influencia que tiene las circunstancias y las características propias que singularizan al grupo. Esta característica esencial de la interacción, se dio en los términos siguientes:

"Lógicamente tiene que la discusión del caso estar de acuerdo al grupo, inclusive la temática, especialmente el contexto en el que está la institución o grupo con el que se está trabajando" (B.1.b).

En verdad hay una aceptación generalizada de la influencia que tiene el contexto en la enseñanza universitaria y particularmente del método de

casos. La expresión anterior que es frecuente en los docentes, ratifica esta observación. Sin embargo, al escuchar una respuesta determinante como la precedente, inmediatamente se solicitó que de manera concisa se relate una experiencia donde se refleje la influencia del contexto; las respuestas más dieron lugar a divagaciones o cuestiones sin sentido.

De hecho, este reconocimiento del contexto es muy general y cae más bien en el terreno de la retórica. Así en estos relatos está ausente las condiciones y circunstancias (sociales, históricas y culturales) concretas que caracterizan al grupo y las relaciones que mantienen entre sí. No queda duda que las condiciones que afectan al grupo y obviamente al aprendizaje, no son exclusivamente de tipo individual o metodológico sino también, sociales e históricas. De ahí que, en lo solicitado, este ausente la relación de los elementos individuales y los sociales, los elementos metodológicos y los históricos, para poder organizar una primera configuración explicativa del grupo, que permita instrumentar la acción docente.

Una tercera característica que singulariza a la interacción, es la conciencia del proceso mismo. Sobre este particular, conviene indicar que las respuestas que dieron los docentes pueden contradecir las inferencias que se obtuvieron en la parte del análisis, que tiene que ver con la fijación de acuerdos en las intencionalidades que guían el desarrollo del método de casos. No obstante, es preciso mencionar que esto es relativo, si observamos lo que se expresa en la respuesta dada por un profesor y que representa a una buena parte de los mismos:

"Digamos que el estudiante de acuerdo a la motivación va tomando el interés suficiente cuando no hay la debida motivación (...) si lo hacen a

satisfacción de ellos, y también hay estudiantes que en verdad necesitan la presencia del profesor para realizar el trabajo" (C.1.a)

"Ellos no están convencidos sino más bien ellos porque es un trabajo lo hacen, ellos no se incentivan más porque tienen tal vez otra carga horaria y se dedican también a otras actividades" (C.2.a)

Más allá de entrar en disyuntivas, es un hecho que en todo proceso de interacción existe un mínimo de conciencia del proceso mismo. En esta amplitud se hallaría una respuesta a este tipo de variantes, que tienen que ver con el convencimiento de lo que hace el alumno. Por cierto, es una actuación que más está a expensas de motivaciones extrínsecas.

Por lo expuesto al establecer una relación entre la acción instrumental e interacción, que se halla interiorizada en la enseñanza y en particular en la utilización del método de casos, se puede afirmar que lo instrumental es el rasgo que si bien no es predominante, está presente en las respuestas de los docentes. Sin embargo, a la hora de enseñar, pocos son los profesores que se “toman a pecho” la formulación de objetivos y unos medios preestablecidos. Es más, los esfuerzos que se realizan para formular objetivos a partir de la desagregación que parte de fines educativos, más parece como dice Elliot (1993) un ejercicio banal y no una reflexión atinada que permita construir herramientas para la programación del currículo.

4.3 Resultados de la validación del programa básico para desarrollar procesos de reflexión

En resumen, al preguntar a tres expertos si la aplicación del programa básico incentiva o no, el desarrollo de procesos de reflexión en los estudiantes, las respuestas fueron las siguientes:

Tabla 3. ¿Considera usted que los casos que se hallan redactados en el programa básico, favorecerán la discusión de los futuros docentes?

| Opciones elegidas | Razones que explican la decisión adoptada |
|--|--|
| Favorecerán en alto grado (1 experto) | <ul style="list-style-type: none"> - Propicia climas socio afectivos adecuados - Potencia la comunicación participativa |
| Favorecerán en relativo grado (2 expertos) | <ul style="list-style-type: none"> - Ausencia en los estudiantes de una cultura de la discusión. - “Los casos deben merecer diálogos y discusiones entre participantes, es decir deben tratarse temas de sus propias vivencias”. |

En la Tabla 3, a primera vista se infiere de las razones que dan los expertos seleccionados, que al aplicar este programa básico a nivel de los futuros docentes, éste va a incentivar el desarrollo de procesos de reflexión en los futuros docentes.

Sin embargo y más allá de pretensiones que tienden a saber si la enseñanza reflexiva es funcional con las normas que fueron prefijadas de antemano, es importante relieves en las respuestas que explican la decisión adoptada por los expertos, la preocupación porque los casos presentados y su enseñanza, atiendan condiciones que influyen en la elaboración y discusión de los casos como la comunicación en el aula y un clima psicoafectivo favorable. Se suma a estas cuestiones relevantes, las circunstancias concretas en que se desarrolla la docencia y que deben ser recogidas en los casos.

Al tenor de lo expuesto, merecen retomarse dos aspectos de las observaciones que hacen los expertos sobre la aplicación de este programa básico. El primero tiene que ver con la ausencia de una cultura de la discusión que puede restar efectividad a la propuesta. En la cultura académica, lo ideal es que el acto de aprender sea resultado de la discusión racional, donde se produzca la manifestación libre de ideas y opiniones por más disímiles que estas sean; de hecho, esta actitud no puede ser otra, que el producto del reconocimiento de que el otro, es fuente de ideas e iniciativas. Al contrario, ocurre con frecuencia que quien solivianta lo que se considera como verdad y más aún cuando ésta proviene de quien ostenta poder en una estructura jerárquica, es marginado o excluido.

Sobre lo último, nos referimos en particular a la expresión de la autoridad institucional del profesor con respecto al alumno; claro está no solo desde el ejercicio de poder que generalmente evoca la sanción o la reprimenda, sino porque también en estos espacios, se reifican dispositivos materiales o discursivos, por ejemplo, la "jerarquía científica", que ostenta el docente y que permite manejar a los sujetos.

De todas maneras, la búsqueda de espacios de dialogicidad y de debate en nuestras instituciones y en particular en las aulas universitarias, constituye un reto inaplazable y un desafío para la imaginación e inventiva. Lo otro sería caer en un fatalismo contraproducente o en la anarquía. Con razón Giroux (1990) sostiene: "Para que la pedagogía radical se convierta en un proyecto político viable tiene que desarrollar un discurso que combine el lenguaje de la crítica con el lenguaje de la posibilidad" (p.34).

Tabla 4. ¿Cree usted que los casos expuestos son situaciones problemáticas que estimularán la reflexión?

| Opción elegida. | Razones que explican la decisión adoptada |
|--|--|
| Estimularán en alto grado (3 expertos) | <ul style="list-style-type: none"> - Porque se adecua a lo que recomienda esta estrategia didáctica. - Los casos se relacionan con la práctica del docente. - Siempre y cuando en su empleo se dé una correcta orientación. - "Sin embargo, debe ampliarse el número de casos; utilizar más casos reales que de libros". |

Como se aprecia en la Tabla 4, es tal la relevancia que tienen las situaciones que ocurren en la cotidianidad en la que está inmersa en la práctica de la enseñanza que prescindir de ello, resulta un sinsentido. Si

bien este aspecto tal como manifiestan los expertos, es atendido en el programa básico de manera aceptable, no obstante, se impone en su tratamiento una mayor insistencia que dé cuenta de este aspecto decisivo en el método de casos. En verdad el punto de partida obligado de este método y de otros, que estén orientados al desarrollo de procesos reflexivos, no puede ser otro que la propia experiencia de los profesores.

De ahí que otro tipo de vivencias, aunque sea de sus coetáneos o la sabiduría que reporta la maestría de los prácticos, es ilusoria o resulta empobrecida.

En este sentido las palabras de Lytle y Cochran-Smith (1993) dan cuenta y razón de ser a esta advertencia que sobre todo se lee en la opinión de uno de los expertos:

En la bibliografía de las investigaciones sobre la enseñanza brillan por su ausencia las voces de los maestros, las cuestiones y problemas que plantean, los marcos que utilizan para interpretar y mejorar su ejercicio profesional, y los modos de definir y comprender su vida de trabajo (p. 44).

Tabla 5. ¿Qué grado de transferencia cree usted que tendría este programa a las situaciones reales que viven los maestros?

| Opciones elegidas | Razones que explican la decisión adoptada |
|-----------------------|---|
| Bastante (2 expertos) | - "Tomados de la situación problemática que el docente enfrenta en el proceso pedagógico profesional y en su quehacer educativo, ..." |

| | |
|----------------------|---|
| A medias (1 experto) | - Siempre y cuando se relacionen más a la realidad. |
|----------------------|---|

Como se indica en la Tabla 5, al solicitar a los expertos sobre las sugerencias que permitirían mejorar este programa básico, se reincide en la necesidad de que cualquier propuesta que se formule en estos términos, atienda principalmente la situación concreta en que se desarrolla el quehacer del docente. A más de esto, estas recomendaciones también hacen hincapié, en la utilización de una variedad de formas para la presentación de casos.

Sin el afán de restar importancia a la valoración de uno de los expertos, es necesario destacar que el programa básico para el desarrollo de procesos de reflexión, se adscribió a los esfuerzos que se generan en las Facultades formadoras de docentes y sobre todo, al interés de su profesorado por contar con propuestas que viabilicen de manera efectiva, el desarrollo de este tipo de procesos.

Eso sí al hablar de efectividad, no hacemos referencia a los resultados que per se en este programa básico, puede tener el estudio de casos debido a la influencia de factores externos. Más bien coincidimos con Pardo (1993) quien en otras palabras manifiesta que la eficacia de un método/técnica está en la medida que internaliza los supuestos y principios teóricos propuestos. Se suma una concepción integral que debe existir en un programa de esta naturaleza, donde interesa la globalidad de las relaciones de los componentes y no la adición de sus partes.

De hecho, este programa es un primer intento por aportar en la resolución de un problema metodológico en el marco general de una racionalidad que no es la instrumental. Eso sí disiente de aquellas proclamas que han surgido al calor de reformas, discusiones y propuestas que pretenden apartarse de enfoques tecnicistas predominantes en la formación y perfeccionamiento docente. Ocurre que, al aludir este tipo de expresiones y otras afines, se cae más en el plano de la retórica o del discurso visceral que desconoce o prescinde de los fines que pretende la reflexión de los docentes.

Es en lo último donde esta propuesta alcanza significado y sentido. Es decir, en los límites, el valor y el destino que tiene la reflexión que realizan los docentes en y sobre su acción práctica, como rasgo fundamental que distingue de otras posiciones.

La apuesta sigue en pie, en la medida que el programa básico valorado a través del método de expertos, se convierta en una fuente que genere nuevas iniciativas y experiencias metodológicas a nivel de la docencia universitaria, que incentiven la formación de un profesional de la educación desde un enfoque renovado y crítico. Huelga decir que la calidad de este programa y el tipo de acciones que estén encaminadas a su aplicación y sobre todo, a la ideación de nuevas alternativas que promuevan procesos reflexivos, está en virtud de la respuesta que se dé a las circunstancias particulares en que se desarrolla la enseñanza y por supuesto, desde referentes teóricos y metodológicos alternativos.

Al hablar del concepto de "calidad", nos remitimos a la definición que da Elliot (1993), entendiéndose como el poner en práctica los valores

humanos en las transacciones sociales que se establecen -en nuestro ámbito- entre el profesor y estudiantes y no así, en el logro solamente de resultados observables que se relacionan con normas funcionales que se fijan con prelación a la práctica docente. Justamente ahí reside la importancia y el alcance de esta propuesta ante el imperativo de contribuir al desarrollo sustantivo de procesos de reflexión en la enseñanza superior.

BIBLIOGRAFÍAS

Acosta, R., Bermúdez, R. y Pérez, L. (1997). *Curso: Bases Psicopedagógicas del proceso pedagógico profesional*. Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica y Profesional "Héctor A. Pineda Zaldívar.

Abad, D. (1991). El método de casos: enfoque pedagógico activo, participativo e innovador. Interconed.

Ángeles et al. (1991). La formación docente como concepto articulador y su incidencia en el aula. Universidad Autónoma de México.

Alvarado et al. (1992). Procesos de construcción teórica, métodos y técnicas en la investigación en ciencias sociales: Conceptualización. CINDE.

Anijovich, R. y Cappelletti (2019). Documentos narrativos y práctica reflexiva en la formación de profesores. *Revista Panamericana de Pedagogía saberes y quehaceres del pedagogo*, 28, 37-58.

Ander-Egg, E. (2008). *Métodos y técnicas de investigación social*. Vol. 1: *Acerca del conocimiento y del pensar científico*. Editorial Lumen.

- Bachelard, G. (1983). La formación del espíritu científico. Siglo Veintiuno.
- Birgin et al. (1992). Formación de profesores. Impacto, pasado y presente. FLACSO.
- Birgin, A. (2015). Formación de maestros(as) en América Latina: algunos problemas y perspectivas para este tiempo. *Nodos y nudos*, 4(39), 29-37.
<https://revistas.upn.edu.co/index.php/NYN/article/view/4354>
- Cerecero, I. (2019). diez modelos relacionados con la práctica reflexiva. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 28, 155-181. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i28.1671>
- Colomer, J., Serra, t., Cañabate, D. y Bubnys, R. (2020). Reflective Learning in Higher Education: Active Methodologies for Transformative Practices. *Sustainability*, 12(3827), 2-8.
- De Zubiría, J. (1995). Los modelos pedagógicos. Arca.
- Díaz, A. (1991). Currículum y Educación. Nuevo Mar.
- Elliott, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción. Morata
- Federici et. al. (1984). Límites del cientifismo en educación.
- Flores, R. (1994). Hacia una pedagogía del conocimiento. Nomo
- Freire, P. (1979). Pedagogía del oprimido. Siglo Veintiuno

- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra SA.
- Gimeno, J. (1985). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Morata.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Paidós.
- Gutiérrez, F. (1985). *Educación como praxis política*. Siglo XXI.
- Goetz, J., y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Habermas, J. (1992). *Teoría de la acción comunicativa*. Vol. 1. Taurus Humanidades.
- Martínez, A. (1990). *La enseñanza como posibilidad del pensamiento*. En: *Pedagogía discurso y poder*. CORPRODIC.
- Mata, A., Hernández, P. y Centeno, G. (2019). *Procesos de aprendizaje reflexivo en la investigación para la docencia*. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 28, 69-86.
<https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/1664>
- Merani, A. (1980). *Educación y relaciones de poder*. Grijalbo.
- Mockus, A. (2012). *Pensar la Universidad* (2a. ed.). Fondo Editorial Universidad EAFit.
- Mockus, A. (1987). *La misión de la Universidad*.

- Mata, A., Hernández, P. y Centeno, G. (2019). Procesos de aprendizaje reflexivo en la investigación para la docencia. *Revista Panamericana de Educación*, 28, 69-86. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i28.1664>
- Monereo, C. (1995). Estrategias para aprender a pensar bien. *Cuadernos de Pedagogía*, 237, 8-14.
- Muñoz, X. (2004). Desarrollo profesional o una praxis reflexiva: un saber y un discurso especializado. *Revista electrónica diálogos educativos*, 4(79), 24-34. https://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1276?utm_source=chatgpt.com
- Pardo, A. (1993). Hacia la reconceptualización de la metodología docente de la educación superior: ponencia presentada en el seminario sobre metodología de la enseñanza de la economía. Facultad de Economía de la Universidad Católica de Colombia.
- Paredes, D., Montero, J., Allán, C. y Villao, J. Integración de la inteligencia artificial en la enseñanza universitaria. *Chone Ciencia y Tecnología*, 2(2), <https://www.cct-uileam.info/index.php/chone-ciencia-y-tecnologia/article/view/116>
- Pérez-Gómez, A. (2011). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. *Sinéctica*, 36
- Pérez, A. (1993). Autonomía profesional y control democrático. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 25-30.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2011000100007&utm_source=chatgpt.com

Pérez, Á., Soto, E., Serván, M. (2015). Lesson Studies: re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 29(3), 81-101. https://www.redalyc.org/journal/274/27443871006/html/?utm_source=chatgpt.com

Remedi, V. (1989). Construcción de la estructura metodológica. En: *Aportaciones a la didáctica de la educación superior*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Salinas, D. (1994). Reflexión del profesor: la novedad de un viejo principio. *Cuadernos de Pedagogía*, 226, 81-87.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.

Talizina, N. (1984). *Conferencias sobre: "Los fundamentos de la enseñanza en la educación superior"*. Universidad de la Habana.

Torres, R. (1986). *Educación popular: un encuentro con Paulo Freire*. CEDECO.

Villar, L. (coord). (1995). *Un ciclo de enseñanza reflexiva: estrategia para el diseño curricular*. Mensajero.

Villarroel, J. (1995). Didáctica General. Módulo de autoaprendizaje.
Universidad Técnica del Norte.

Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. Cuadernos
de Pedagogía, 220 p. 44-49.
https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=35675&utm_source=chatgpt.com



**El estudio de casos en los procesos de reflexión docente, se publicó
en el mes de diciembre de 2025.**

ISBN: 978-9907-0-0558-5

**Grupo Editorial BLR
Ecuador
Cel: +593 98 320 4362
[https://grupobl.com/
publicaciones@grupobl.com](https://grupobl.com/publicaciones@grupobl.com)**

BIOGRAFÍA DE LOS AUTORES

Marco Jacinto Paredes Vallejos:

Licenciado en Ciencias de la Educación y Doctor en Ciencias Pedagógicas (PhD). Docente – Investigador de la Universidad Estatal de Bolívar en carreras de pregrado y posgrado; autor de artículos y ponencias a nivel nacional e internacional.

Olmedo Xavier Mármol Escobar:

Licenciado en Ciencias de la Educación; Magister en Cultura Física y Entrenamiento Deportivo y Gerencia Educativa. Docente en niveles básico y superior; gestor en educación de calidad, inclusiva y contextualizada. Su actividad investigativa es en educación física y actualmente, Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UEB.

Daniel Santiago Paredes Gaibor:

Trabajó en la Empresa Pública Metropolitana de Movilidad y Obras Públicas de Quito, Gourmet Food Service GFS S.A. y Trade Alliance Corporation, con un enfoque en la seguridad ocupacional y la gestión ambiental. Actualmente, es docente en la Universidad Estatal de Bolívar, en la carrera de Ingeniería en Riesgos de Desastres.

Yesseña Jacqueline Romero Acosta:

Licenciada en Ciencias de la Educación y Magíster en Educación Inicial. Experiencia en EGB Adolfo Páez, UE Eloy Alfaro, UE Pitágoras, Centro Artesanal 26 de Julio, SECAP y Escuela de Conducción UEB. Autora en Index.lat, manuscrito en Scopus (en proceso). Actualmente es docente de la Universidad Estatal de Bolívar; cursa la maestría en Educación Básica.

EL ESTUDIO DE CASOS EN LOS PROCESOS DE REFLEXIÓN DOCENTE

Estimado lector, este texto aborda la necesidad de transformar la formación docente universitaria mediante el paso de modelos academicistas y tecnicistas hacia enfoques reflexivos, especialmente ante los retos de la inteligencia artificial. El autor propone el método de casos como una herramienta pedagógica fundamental para fomentar la reflexión y la autonomía en los estudiantes de Didáctica General, superando la tradicional enseñanza expositiva. Al estructurar el proceso de preparación, desarrollo y evaluación de casos, la obra busca que el futuro profesor no sea un simple repetidor de información, sino un intelectual crítico y un promotor de la cultura capaz de liderar la innovación educativa y el cambio social.

Así mismo, el libro integra conceptos de administración operativa aplicados a la cocina, destacando que el éxito de un patrimonio gastronómico también reside en su rentabilidad y viabilidad económica. Se examina la relación entre la gestión de costos y la estandarización de procesos, lo cual es fundamental para garantizar que el legado culinario pueda ser replicado y escalado con éxito en entornos comerciales. En conclusión, esta obra ofrece una visión integral que une la pasión por el arte culinario con la disciplina técnica, proporcionando a estudiantes y profesionales del sector una guía práctica para convertir la riqueza cultural en emprendimientos prósperos y sostenibles.

Agradecemos a todos los lectores que se acercan a esta obra con ánimo de aprender, aplicar y transformar.



Grupo Editorial BLR
Ecuador
Cel: +593 98 320 4362
[https://grupobl.com/
publicaciones@grupobl.com](https://grupobl.com/publicaciones@grupobl.com)

ISBN: 978-9907-0-0558-5

