



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación

TESIS



Las concepciones de los estudiantes acerca de las interacciones dialógicas en la clase de Sociología en Formación Docente de Uruguay.

Patricia Ibarondo

Setiembre, 2022



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Patricia Ibarondo

Las concepciones de los estudiantes acerca de las interacciones dialógicas en la clase de Sociología en Formación Docente de Uruguay.

Universidad de la República
Área Social
Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

Tesis presentada con el objetivo de obtener el título de Magíster en Enseñanza Universitaria en el marco del Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria del Área Social y de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

Tutor: Alejandra Capocasale

Montevideo, 19 de mayo de 2022

Foto de portada: www.pexels.com



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Dedicatoria

A mi madre, por sus cuidados y la cariñosa insistencia para que culmine esta tesis.

A mi padre, por mostrarme el camino de la Educación, aunque no tuvo las oportunidades
en su tiempo.

A mis hijas, María Jesús y Matilda, por la amorosa paciencia y apoyo incondicional.

Agradecimientos

El primer agradecimiento es para la Doctora Alejandra Capocasale Bruno, quien, con afecto y profesionalismo, tuvo la paciencia necesaria para sostenerme durante tanto tiempo. No lo hubiera logrado sin su trabajo y dedicación en la dirección de esta tesis. Muchas gracias.

Agradecimiento muy especial a los estudiantes que accedieron a las entrevistas, sabrán que sin ustedes no hubiera logrado realizar la tesis. Rona, Bruno, Paula, Verónica, Yúnior, Yessica, Mariana, Cristian, Katia, Carolina, Alejandra. Infinitas gracias.

A mis queridos Compañeros y Colegas, Sheila Tarde y Jorge Ortuz, que con tanto cariño colaboraron para que lograra acceder al campo. Gracias Compañeros.

A mis Colegas y Amigas, María Elena Márquez y Shuara Borba, quienes además de apoyar sugiriendo unidades de análisis, para que este trabajo logre la vigilancia necesaria, me han escuchado tantas veces. Gracias Amigas.

A mi querida amiga Mirel Nervenis, con quien iniciamos juntas el trayecto de la posgraduación hace algunos años, y si bien hemos seguido caminos distintos, debo agradecerle el aprendizaje que he logrado en el trayecto compartido. Gracias infinitas amiga.

A Carlos Hoyo y María José Salinas, amigos, gracias, por tanto.

A mi querida colega Gisela Velázquez, que ha contribuido académicamente y encendió la chispa del método. Muchas gracias.

A Úrsula y Gustavo, hermanos, gracias por la escucha y por facilitarme el camino siempre que pudieron.

A Franco Guerzoni, por el valioso apoyo técnico informático.

A la DOT Carolina Montibeller por enseñarme a optimizar el Word. Gracias Compañera.

A la Directora María Gloria Olano, al Director Walter López y al Director Humberto Martínez que, con amabilidad y prontitud, respondieron a la solicitud realizada, para acceder al campo en los institutos. Muchas gracias.

Agradecer especialmente, al Programa de Maestría Universitaria (MEU), a la CSE del Área Social y Artística de la Facultad de Humanidades de la Universidad de la República, por la oportunidad de transitar esta experiencia. Muchas Gracias.

Agradecer al Consejo de Formación en Educación, que ha permitido y ha contribuido en mi profesionalización. Muchas Gracias.

Reservo un agradecimiento enorme para los queridos compañeros de la cohorte 2016-2018. Gracias por todo lo vivido.

A todos quienes han estado de un modo u otro, sobre todo escuchando hablar de esta tesis y del tema contenido en ella.

¡Muchas Gracias!

Resumen

La presente tesis procura explorar cuáles son las concepciones que habitan en los estudiantes en relación a las interacciones dialógicas, en tanto una particular manera didáctica de desenvolver la clase de Sociología. Constituye un trabajo de investigación educativa, con foco en la didáctica específica, manteniendo carácter exploratorio. El escenario inmediato lo constituye la clase de Sociología en el Núcleo Profesional Común (NFPC), en el primer año de la carrera de Profesorado, del Plan 2008, en el contexto de tres Institutos de Formación Docente (IFD), del Consejo de Formación en Educación (CFE), de Uruguay. Específicamente este trabajo se plantea visualizar si en las concepciones de los estudiantes están identificadas las interacciones dialógicas como configuraciones didácticas; tipificarlas, y analizar los sentidos que presentan. La estrategia metodológica para el abordaje de campo y el análisis de los resultados, se inscribe en el paradigma interpretativo dando lugar a la implementación de metodología cualitativa, operando desde el método denominado Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*), en su versión comprensivista. La técnica para la recolección de los datos consiste en la entrevista, conjugando rasgos de la entrevista etnográfica y focalizada. Asimismo, los resultados pueden ser de utilidad para deconstruir supuestos y habilitar a la reflexión didáctico pedagógica, en el campo de la Didáctica de la Sociología en el nivel terciario y universitario.

Palabras clave: Interacción dialógica. Didáctica de la Sociología. Profesorado.

Abstract

The present thesis seeks to explore which are the students' conceptions in relation to the dialogic interactions, as a particular didactic way of developing the Sociology class. It constitutes an educational research work, with a focus on specific didactics, maintaining an exploratory nature. The immediate scenario is constituted by the Sociology class in the Common Professional Nucleus (NFPC), in the first year of the Teaching career of the 2008 Plan, in the context of three Teacher Training Institutes (IFD), of the Training Council in Education (CFE), from Uruguay. Specifically, this work sets out to visualize whether the



students' dialogical conceptions and interactions are identified as didactic configurations; typify them, and analyze the meanings they present. The methodological strategy for the field approach and the analysis of the results is part of the interpretive paradigm, giving rise to the implementation of qualitative methodology, operating from the Grounded Theory method, in its comprehensivist version. The data collection technique consists of the interview, combining features of the ethnographic and focused interview. Likewise, the results can be useful to deconstruct assumptions and enable pedagogical didactic reflection in the field of Sociology Didactics at the tertiary and university level.

Keywords: Dialogical interactions. Didactics of Sociology. Teaching.

Glosario de siglas y palabras

ANEP -Administración Nacional de Educación Pública)

AD- Actitud Docente

ATD- Asamblea Técnico Docente

C- Categoría

CERP- Centro Regional de Profesores

CFE- Consejo de Formación en Educación

CLAEH- Centro Latinoamericano de Economía Humana

CODICEN- Consejo Directivo Central

CS- Clase de Sociología

CSE- Comisión Sectorial de Enseñanza

D- Dato en bruto

Ds- Dato seleccionado

E--S (Estudiante y su relación con la Sociología)

EQ 1-2018 (Estudiante especialidad Química. Primer entrevistado. Cursó Sociología en el año 2018)

EH 2-2019 (Estudiante especialidad Historia. Segundo entrevistado. Cursó Sociología en 2019)

EP 3-2015 (Estudiante especialidad Portugués. Tercer entrevistado. Cursó Sociología en 2015)

ECF 4-2019 (Estudiante especialidad Ciencias Física. Cuarto entrevistado. Cursó Sociología en 2019)

EIE 5-2019 (Estudiante especialidad Idioma Español. Quinto entrevistado. Cursó Sociología en 2019)

ECB 6-2018 (Estudiante especialidad Ciencias Biológicas. Sexto entrevistado. Cursó Sociología en 2018)

ECB 7- 2019 (Estudiante especialidad Ciencias Biológicas. Séptimo entrevistado. Cursó Sociología en el año 2019)

EF 8-2016 (Estudiante especialidad Filosofía. Octavo entrevistado. Cursó Sociología en el año 2016)

EG 9-2015 (Estudiante especialidad Geografía. Noveno entrevistado. Cursó Sociología en el año 2015)

EL 10-2018 (Estudiante especialidad Literatura. Décimo entrevistado. Cursó Sociología en ella año 2018)

ECB 11-2019 (Estudiante especialidad Ciencias Biológicas. Onceavo entrevistado. Cursó Sociología en el año 2019)

FLACSO- Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

IFD- Instituto de Formación Docente

IFES- Instituto de Formación en Educación Social

IINN- Institutos Normales

INET- Instituto Normal de Enseñanza Técnica

Instituto A, B, C- Denominación dada a cada uno de los IFD que proporcionaron estudiantes para las entrevistas.

IPA- Instituto de Profesores Artigas

IPES- Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores

MCC- Método Comparativo Constante (Comparación Constante)

MCRN- Marco Curricular de Referencia Nacional

MEU- Maestría en Enseñanza Universitaria

NFPC- Núcleo de Formación Profesional Común

NFPC- Núcleo de Formación profesional Común

NFPE- Núcleo de Formación Profesional Específico

P- Propiedades de las categorías

RAE- Real Academia Española

SNUFD- Sistema Nacional Unificado de Formación Docente

TF- Teoría Fundamentada (Grounded Theory)

UDELAR- Universidad de la República

Índice de diagramas, tablas e imagen

Diagrama 1. Proceso espiralado de codificación y categorización a partir de los datos obtenidos en cada segmento de las entrevistas	57
Diagrama 2. Categoría afectividad y sus propiedades, construida a partir de la interpretación del dato seleccionado (ds).....	59
Diagrama 3: Categoría racionalidad con arreglo a valores, y sus propiedades, construida a partir de la interpretación del dato seleccionado (Ds).....	61
Diagrama 4: Categoría racionalidad con arreglo a fines y sus propiedades a partir de la interpretación del dato seleccionado.....	62
Diagrama 5: Dos acontecimientos predominantes en la clase de Sociología que podrían incidir en la configuración de esta como un lugar o un no lugar.....	67
Diagrama 6: Diferentes actitudes del profesor evidenciado por los estudiantes en la clase de Sociología.....	71
Diagrama 7: Estructura completa de los acontecimientos dominantes (incidentes) evidenciados por los estudiantes en la clase de Sociología, categorías, subcategorías.....	75
Tabla 1: Categoría maneras didácticas, con sus correspondientes subcategorías y propiedades (Grupo 1)	77
Tabla 2: Categoría Seudo maneras, con su correspondiente subcategoría y propiedades (Grupo 2)	78
Tabla 3: Categoría ausencia de configuraciones, con la subcategoría y propiedades correspondientes.....	79
Imagen 1. Esquema teórico de Chevallard (2000, p. 26).....	86

Índice general

Introducción	14
1- Situación problemática y anclaje en el contexto del descubrimiento	15
2- Justificación y relevancia	19
3- Problema, las interrogantes y objetivos de la investigación	22
4- Los supuestos	25
5- Orientación para la lectura de la tesis	25
Capítulo 1. Las concepciones de los estudiantes acerca de las interacciones dialógica en la clase de Sociología	27
1.1- Antecedentes	27
1.2- El estado del arte	28
1.3- Referencias teóricas conceptuales	31
1.3.1- Las concepciones de los Estudiantes	32
1.3.2- Las interacciones dialógicas: una categoría rizomática	35
Capítulo 2. La dimensión metodológica	44
2.1- La perspectiva hermenéutica y el modo de generación conceptual	44
2.2- El método: Teoría Fundamentada (<i>Grounded Theory</i>)	46
2.3- La entrevista como técnica seleccionada	48
2.4- Acceso al campo y selección de informantes	51
2.5- El rol de la investigadora y su implicancia	53
Capítulo 3. Presentación y análisis de los datos obtenidos en el campo	55
3.1- Los estudiantes y la elección de la carrera: afectividad y racionalidad en el punto de partida	58
3.2- Remembranza: la clase de Sociología como escenario en el que se despliegan las configuraciones didácticas	63
3.2.1- La metáfora de lugar y no lugar para introducir el análisis de la evocación de las clases de Sociología	63
3.2.2- La dimensión estética y la dimensión dianoética en el análisis del gusto por la clase de Sociología	64
3.2.3- Dos acontecimientos que en las concepciones de los estudiantes parecen constituirse como la clave de la clase	66
3.3- Explorando las concepciones de los estudiantes acerca de las configuraciones didácticas en la clase de Sociología	75

3.3.1 - El grado de reconocimiento de la categoría configuración didáctica por parte de los entrevistados y los rasgos particulares de dicho reconocimiento	76
3.3.2- Una posible categorización de configuraciones didácticas emanadas de las concepciones de los estudiantes entrevistados	77
3.3.3- Acerca de la categoría emergente: los soportes necesarios y complementarios a las configuraciones didácticas	80
3.4- ¿Y las interacciones dialógicas? Lo que los estudiantes indican y lo que no	80
Capítulo 4. Discusión	82
4.1- Las concepciones de los estudiantes: entre lo afectivo y lo cognitivo, lo no dicho y el sesgo metacognitivo	83
4.2- Las configuraciones didácticas: dificultad para el abordaje directo.....	84
4.3- Las configuraciones didácticas en la clase de Sociología.....	86
4.4- Las interacciones dialógicas en perspectiva rizomática: aproximación cartográfica... ..	90
Capítulo 5. Algunos mojones visibilizados en el mapa de la trama	95
Referencias.....	98

Introducción

Problematizar la realidad supone, entonces, la capacidad de plantearse dudas, de formularle preguntas, de mirarla críticamente para “desnaturalizar lo que aparece como “natural”; es traspasar con una pregunta la apariencia “natural” de los fenómenos para descubrir la trama de los factores que dan cuenta de porque las cosas son como son y no de otra manera. Y que, por tanto, pueden ser de otra manera. (Sirvent y Rigal 2017, p.3)

Enseñar Sociología en el primer año de la carrera de Profesorado en Uruguay, concretamente el Núcleo de Formación Profesional Común (NFPC) del Plan 2008 (SNFD 2008), constituye un desafío que se agranda con el paso de los años. Una veintena de años en el ejercicio de la docencia en la disciplina, no hacen menos desafiante el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la Sociología en el escenario mencionado.

El desafío enunciado en el párrafo anterior podrá tener asidero en distintos aspectos, tales como que la Sociología no es de las materias más comunes en la Enseñanza Media (de hecho, puede suceder que muchos estudiantes que han llegado a estudios terciarios, universitarios, nunca hayan tenido la oportunidad de cursar tal materia). Esto da cuenta de la extrañeza del campo para muchos, lo que puede verse agudizado por las características propias de dicho campo, como puede ser el lenguaje sociológico y la misma perspectiva sociológica que sistemáticamente desnaturaliza supuestos sociales y culturales. Asimismo, la complejidad social y los cambios socioculturales, o la cuestión social, objetos de estudio de la Sociología, en los que están inmersos los estudiantes y los profesores, pueden ser causales explicativas del desafío planteado.

No obstante, la problematización y la búsqueda de alternativas didácticas, que habiliten a optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la materia, es una constante en la reflexión docente en solitario, así como con otros. En es esta ocasión la búsqueda pretende trascender la especulación reflexiva y proyectarse en un estudio empírico, investigativo. A la vez, entra en diálogo con los actores estudiantiles, concretamente con sus concepciones acerca de una de las maneras de estructurar y de disponer la clase de Sociología, que ha desvelado el pensamiento docente desde hace bastante tiempo.



1- Situación problemática y anclaje en el contexto del descubrimiento

Las concepciones de los estudiantes acerca de una particular configuración didáctica, las interacciones dialógicas, constituyen el objeto de esta tesis de investigación, la que se relaciona con el quehacer docente en la asignatura Sociología en el primer año del Núcleo de Formación Profesional Común (NFPC) del Plan 2008, en la carrera de Profesorado del Consejo de Formación en Educación (CFE), de Uruguay.

Lo que se pone en juego es sustancialmente, la necesidad de pensar la práctica de enseñanza y de aprendizaje en el campo disciplinar, en el nivel educativo terciario en una carrera de Formación en Educación. En tal sentido, se observa que con frecuencia los profesores implementan distintos formatos didácticos con la finalidad de favorecer los procesos de aprendizaje y enseñanza de la materia. Uno de los formatos consiste en el diálogo, en la interacción dialógica en la clase. Implementar las interacciones dialógicas como configuraciones didácticas válidas en la clase de Sociología en el contexto antes mencionado, parece sintonizar con la finalidad de una sociología reflexiva, que debate y vaga entre las certezas sociales y culturales. Siguiendo el pensamiento de Bourdieu (2008), para ver el mundo social tal cual es, hay que aceptar estar siempre en lo complicado, lo confuso, lo impuro, lo vago, por lo tanto, los formatos dialógicos interactivos cobran sentido pedagógico didáctico ante los ojos de los docentes del campo.

Ahora bien, desde la mirada docente, la interacción dialógica se erige como una configuración didáctica adecuada, pero ¿qué ocurre desde la perspectiva y mirada de los estudiantes? ¿Cuáles son sus concepciones respecto de la interacción dialógica en la clase? De ahí que el problema que proyecta la investigación focalice en las concepciones acerca de las interacciones dialógicas en la clase de Sociología, de aquellos estudiantes que han cursado dicha unidad curricular en el primer año de profesorado en el Núcleo Profesional Común del Plan 2008.

Por la naturaleza epistemológica y metodológica de este trabajo, es relevante señalar, lo que Sirvent y Rigal (2015), definen como contexto de descubrimiento, es decir el contexto en el cual se produce el anclaje de la situación problematizada. Dicho contexto está conformado por la clase de Sociología en el NFPC de la carrera de Profesorado Plan 2008 en los Institutos de Formación Docente en el Consejo de Formación en Educación de Uruguay.

A partir del año 2013 y por mandato legal del año 2008 (Ley 18437/2008), la Formación en Educación en Uruguay se realiza en el ámbito del Consejo de Formación en Educación (CFE), el que tiene carácter desconcentrado con potestades técnicas, pero sujeto a la jerarquía del Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). En el ámbito del CFE existen treinta y tres Institutos y Centros de Formación en Educación¹, en cuyo escenario se ubican los Institutos de Formación Docente (IFD), constituidos en todo el territorio nacional.

En todos los institutos (IFD), se desarrollan carreras en Educación, constituyéndose en una de los tres tipos de centros del CFE en las que se puede acceder a la carrera de Profesorado. Aunque no todos los IFD ofrecen dicha carrera. Concretamente, la Formación de Profesores para la Enseñanza Media en Uruguay se realiza en el IPA, en los CERP e IFD y en el INET, en este último se realiza la carrera de Profesorado Técnico. A su vez existen modalidades de cursada exclusivamente presenciales de formación (IPA, CERP), y modalidad semipresencial y semilibre. Hasta el presente, las modalidades semipresencial y semilibre se realizan con un anclaje en las estructuras de los IFD, ya que en estos institutos el estudiantado cursa el Núcleo de Formación Profesional Común (NFPC), mientras Núcleo de Formación Profesional Específico (NFPE) lo cursa en modalidad libre o semipresencial. Cabe aclarar que la realidad es diversa y compleja ya que existen veintiún (21) especialidades y en algunos casos se realizan experiencias presenciales en alguno de los IFD.

Con relación a la carrera de Profesorado en los IFD, se abordarán aspectos vinculados a los estudiantes que realizan la carrera en los institutos mencionados debido a que estos son partícipes clave en esta investigación. Se entiende que poner la atención en el estudiantado responde al fundamento del Plan de Estudios de la Maestría en Enseñanza Universitaria (MEU 2016-2018), en el marco del cual se desarrolla esta tesis. En dicho Plan, se manifiesta la importancia de la construcción colaborativa y dialógica entre profesores y estudiantes en la tarea de potenciar y resignificar el aprendizaje.

En tal sentido, parece significativo presentar algunos rasgos inherentes a la población estudiantil de la carrera de Profesorado en los Institutos de Formación Docente del país. A los efectos de evidenciar tales rasgos, se toma en cuenta el relevamiento estudiantil a través del Censo del año 2015 (CFE 2015), así como datos tomados del Informe de la matrícula inicial

¹ Incluyendo al Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES), encargado de la Formación Permanente, postítulo, con sede en Montevideo.

del Consejo de Formación en Educación (Evans, 2020). Se enfatiza en los aspectos de la trayectoria académica de los estudiantes mencionados sin abordar la dimensión sociodemográfica, aunque se hará referencia a las edades de la población estudiada.

Cabe señalar que según establece Evans (2020), a nivel del País, “Profesorado es la carrera que cuenta con más inscriptos y representa más de la mitad de la matrícula del CFE (56,9%, 18.355 estudiantes)” (p. 27). Partiendo de esa base, el primer rasgo a resaltar aquí es la incidencia de la carrera de Profesorado a nivel nacional² y concretamente en el interior del País a través de los Institutos de Formación Docente. Hacia 2015, los datos del censo dan cuenta de que el 20,5% de los estudiantes de la carrera de Profesorado se encontraban en los Institutos de Formación Docente del País, ocupando el segundo lugar después del Instituto de Profesores Artigas, ubicado en Montevideo. Mientras tanto, en el año 2020, según el Informe de Evans (2020), la carrera Profesorado en los IFD, es la que presenta el mayor porcentaje (22%), seguido por el IPA (19,2%) y luego por los CERP (14,5%). Lo que muestra la evolución de la matrícula de la carrera en el tramo 2015-2020 y la incidencia de la Formación del Profesorado en el Interior del País, en los institutos mencionados.

Un aspecto a destacar consiste en la modalidad de la cursada de la carrera Profesorado desde los IFD. Existen un grupo de especialidades que pueden ser cursadas en modalidad semipresencial, desde algunos IFD del Interior del País. Dicha modalidad supone la cursada presencial de las unidades curriculares del Núcleo de Formación Profesional Común, en un instituto (IFD), y la cursada de las unidades curriculares de la especialidad, de modo virtual a la vez que se realizan encuentros presenciales. De todos modos, subsiste aún la modalidad semi libre en algunas especialidades, en las que los estudiantes cursan el Núcleo de Formación Profesional Común en un IFD, a la vez que se inscriben en otro centro de referencia, donde puede rendir los exámenes de las asignaturas específicas en carácter libre.

Un dato interesante en relación a la población estudiantil de Profesorado de los IFD, (en comparación con CERPs e IPA), consiste en que presentaron en su trayectoria escolar, una

² Cabe resaltar que al cierre de este trabajo de tesis, una publicación de fecha 18 de septiembre de 2021 de Facundo Franco en *la diaria educación*, da cuenta que según el Informe de matrícula Inicial de la División de Información y Estadística del CFE, al que accediera este medio de Prensa, la carrera de Profesorado en 2021, registró “20.032 estudiantes, 9,1% más que en 2020 y 45,9% más que hace cinco años”. Con relación a las especialidades, el medio señala que “ la que cuenta con más estudiantes es la de Matemática, con 13,8% del total, seguida por Historia, con 10,6%, Ciencias Biológicas, con 9,4%, y Español, con 8,1%. Entre 7,4% y 4,4% de incidencia se ubican Derecho, Inglés, Filosofía, Ciencias Geográficas, Literatura, Comunicación Visual, Física y Química. Por su parte, con una incidencia de entre 3,7 y 2,3% están Informática, Educación Musical y Sociología”.

mayor distancia en años desde el egreso de la enseñanza media y el ingreso al IFD. Según el Censo Estudiantil del CFE 2014-2015, la media en años se ubicó en un 6,5%, siendo superada solamente por INET, que se ubicó en una media de 9,3%. En relación a la trayectoria de la población estudiantil de profesorado en los IFD, el censo 2014-2015 detectó que el 27,5% de los estudiantes está o estuvo vinculado a otros estudios terciarios.

En referencia a la distribución por edades, el Censo de Estudiantes CFE-ANEP (2015), da cuenta de tres tramos etarios bien definidos, donde algo más de la mitad de estudiantes (51,7), ha pasado los treinta años, entre 25 y 30 años se ubica el 23,8% y entre los 18 y 24 años el 24,5%, en los Institutos de Formación Docente.

A los efectos de continuar aportando elementos acerca del contexto de descubrimiento, en lo que respecta a la unidad curricular Sociología cabe establecer dos dimensiones, una, la del Plan de Estudio en el cual se despliega la situación problema en este trabajo, así como el Programa de la unidad curricular con los que se trabaja en las clases de Sociología en el primer año del Núcleo de Formación Profesional (NFPC), en la carrera de Profesorado. En la formación del Profesorado en Uruguay suelen coexistir planes de estudio, aunque el último plan puesto en vigencia, consiste en el Plan 2008. Este Plan apuntaló al carácter integrado de la Formación en Educación creando el denominado Sistema Nacional Unificado de Formación Docente (SNUFD). El mencionado Plan resulta importante en este trabajo ya que las clases de Sociología que han generado la reflexión se inscriben en el marco de la estructura curricular del mismo, en su fundamento filosófico epistemológico, pero además con un fuerte atravesamiento de la perspectiva sociológica en la formación de los profesores y educadores.

Recogiendo la filosofía de la 12ª Asamblea Técnico Docente (2005), el Plan 2008 expresa la dimensión social del rol docente, con perfil de:

Un trabajador intelectual comprometido con su tiempo histórico que hace de la praxis su objetivo profesional y que no reduce su papel al trabajo de aula. Un educador que aprehenda la realidad educativa en su historicidad compleja y dinámica, y construya, en consecuencia, modelos explicativos que le permitan interpretar la organización y funcionamiento del sistema educativo nacional, su relación con el sistema social y que elabore e implemente colectivamente las políticas educativas que respondan a legítimos intereses de una sociedad democrática (pp. 16, 17)

El futuro profesional docente, deberá desarrollar una praxis educativa y social consciente de la realidad social histórica, con sentido crítico, de ahí el sentido de la perspectiva sociológica en la Formación del Profesorado. El Plan 2008 enfatiza este rasgo cuando dice que “La proyección social de la acción docente debe reposar sobre un conocimiento profundo de la realidad que vive y de las condiciones socioeconómicas-culturales del país. El docente debe ser un observador atento de su tiempo y su espacio” (SNUFD, p. 16)

El Programa de la asignatura Sociología en el NFPC del primer año de Profesorado fundamenta de manera congruente con los postulados del Plan, estableciendo que:

La Sociología colabora en la construcción de modo sustancial a la conformación de un profesional que se define como “un sujeto situado”, consciente de la realidad socio-económico-cultural que le toca vivir, constituyéndose en un observador atento de su tiempo y espacio y en un actor capaz de aprehender la realidad educativa en su historicidad compleja y dinámica. (Propuesta Programática del Área Sociológica para el SNFD 2008, p. 1)

En este contexto de complejidad social y cultural, la Sociología en tanto ciencia social en la carrera de Profesorado tiene un importante papel para la resignificación y la creación de sentidos nuevos, que doten de energía y dinamismo a las instituciones. Lo cual no se concibe en solitario sino en relación con otros campos como el de las Ciencias de la Educación, por ejemplo. De ahí la importancia, además, de la investigación educativa.

2- Justificación y relevancia

En relación al sentido y valor de esta tesis, debido a su perfil de investigación educativa, cabe la posibilidad que resulte gratificante en distintos ámbitos del sistema educativo. En el ámbito estudiantil, ya que los estudiantes podrán participar de las discusiones y reflexiones a partir del proceso y de los resultados. En la Sala de Profesores de Sociología, en el Departamento Académico de la Ciencias de la Educación (Sociología), en el ámbito de la Didáctica específica, ya que los profesores del campo podrán acceder y beneficiarse de intercambio de ideas.

Por otra parte, desde los distintos niveles del Sistema Educativo Uruguayo se pretende apostar al aprendizaje de los estudiantes, fomentando su autonomía y creatividad, por eso conocer qué piensan, cómo conciben los aprendizajes y los modos de aprender,

resulta importante para el Sistema Educativo. El documento Marco Común de Referencia Nacional (2018), establece como una de las ideas fuerza, la centralidad del estudiantado y los aprendizajes:

Desde un marco de derechos, la centralidad radica en los estudiantes, sujetos del derecho a la educación, lo que implica centrarnos en los aprendizajes de los que deberán apropiarse. Esta es una opción fundamental a los efectos de avanzar en una lógica garantista de derechos, lo que ratificamos plenamente al momento de generar el MCRN. Asimismo, permite sostener que un aprendizaje tiene lugar cuando un estudiante logra interactuar con el saber en el mundo (con los otros; con su entorno tangible e intangible inmediato, nacional y global). El aprendizaje, concebido de tal forma, implica procesos individuales y colectivos que comprenden, entre otros procesos, el sentir, el pensar, el hacer, el decir (p. 25)

En sintonía, se concibe este trabajo centrado en los estudiantes, en sus modos de aprender, así como en unas prácticas dialógicas que permitan el abordaje de los problemas sociales y humanos de modo consciente y reflexivo que contribuya al fortalecimiento de la ciudadanía y de los derechos humanos. El hecho de la centralidad de los aprendizajes no implica obviar las prácticas de enseñanza. Al pensar en interacciones dialógicas como configuraciones didácticas, se puede percibir concordancia con el documento marco mencionado ya que se piensa las prácticas de enseñanza con un carácter comunicativo intencional.

La enseñanza se concreta mediante acciones llevadas a cabo por una o varias personas —con diversos grados de intencionalidad, previsión y organización— que generan experiencias propicias que favorecen aprendizajes en otros. Se plantea como un proceso comunicativo intencional a partir de objetos de enseñanza (p.26)

Por consiguiente, conocer las concepciones de los estudiantes acerca de una configuración didáctica como las interacciones dialógicas, contribuye a planear y organizar dichos modos para que en la concreción intencional de la enseñanza se vean favorecidos los aprendizajes y garantizados los derechos estudiantiles. Church (2014), refiere al estudio de la comprensión focalizada en el pensamiento de los estudiantes. Poner el foco en el aprendizaje de los estudiantes, en el pensamiento y concepciones de estos, implica para los profesores adoptar un viraje epistemológico respecto de la enseñanza.

Por otra parte, hacer visibles las concepciones que tienen los estudiantes acerca de las interacciones dialógicas en la clase de Sociología contribuirá a que los mismos estudiantes conozcan y reflexionen en torno a las características y sentidos de la interacción dialógica en tanto configuración didáctica. Fortalecería el autoconocimiento y la metacognición por parte del estudiantado, lo que favorece la autonomía para el nivel terciario y universitario.

En relación a los profesores, resulta conveniente obtener insumos para optimizar las prácticas y el hecho de conocer cómo piensa, cómo siente el estudiantado acerca de las interacciones dialógicas, podría servir de insumo relevante. Esto es, disociar y deconstruir la idea de que los modos (configuraciones didácticas) que se implementan, logran los aprendizajes esperados. Garrido (2012), advierte respecto de la subordinación de la Didáctica de la Sociología a la Didáctica del Derecho, indicando la importancia de fortalecer lo disciplinar de la Didáctica de la Sociología. A la vez, Laroca y Amaro (2012), visualizan el carácter multidimensional, multicausal, multidireccional y complejo de los fenómenos de interés sociológico. Según las autoras este carácter o naturaleza del conocimiento sociológico, debe guiar no solo la construcción del objeto de la Sociología, sino que debe guiar la propia enseñabilidad de la misma. Advierten de las dificultades existentes en lo que denominan la aprehensión de la estructura sintáctica y aclaran que se refieren a los cómo, a la vez que visualizan una sobrevaloración de la estructura sustancial, es decir los contenidos, los qué. Por eso ven la necesidad de enfatizar en la estructura sintáctica. Por ende, a la relevancia de este trabajo, se suma la posibilidad de hacer aportes al campo de la Didáctica de la Sociología y más concretamente a la consolidación de la estructura sintáctica de dicho campo.

Cabe indicar el escaso registro en Uruguay, de investigaciones que aborden las cuestiones de la enseñanza y del aprendizaje desde las concepciones estudiantiles. Concretamente, se entiende que el objeto empírico construido para el problema de investigación, presenta cierta originalidad en el plano de la investigación educativa nacional y más aún en el campo de la Didáctica de la Sociología.

Por otro lado, en cuanto a la perspectiva metodológica, si bien cada vez más se puede asistir al auge de Teoría Fundamentada, es interesante señalar su carácter aún novedoso para Uruguay. Es así que, en tanto método para la generación de teoría sustantiva, a partir de la investigación educativa y más concretamente en el campo de la Didáctica de las Sociología, se considera en esta tesis, un aspecto novedoso o por lo menos interesante para ejercitar.

3- Problema, las interrogantes y objetivos de la investigación

Sabemos que eso que se nos escapa, que no conseguimos decir, para lo que cualquier expresión se nos muestra insuficiente, es justo sobre lo que necesitamos pensar, para lo que tenemos que encontrar palabras y sentido. Es la tensión de la insuficiencia lo que mueve la búsqueda (Contreras, 2009)

A partir de la realidad educativa abordada y problematizada, surge el problema de investigación, emergiendo de la falta o insuficiencia que lleva a pensar las prácticas de enseñanza y aprendizaje y a la búsqueda de alternativas posibles para saber y reflexionar. Por ende, explorar las concepciones acerca de las interacciones dialógicas en la clase de Sociología de aquellos estudiantes que han cursado dicha unidad curricular en el primer año de Profesorado en el Núcleo Profesional Común del Plan 2008, configura el punto de partida para el diseño de la investigación, que permite y mueve la búsqueda.

Con respecto al problema es necesario realizar algunas puntualizaciones: la primera de ellas refiere a la identificación del objeto científico, integrado por dos categorías bien definidas.³ A modo de presentación, indicar que “las concepciones de los estudiantes” recaen en “las interacciones dialógicas”, lo cual hace del objeto científico, una “cosa” compleja. Es decir, dos conceptos relacionados y el segundo de ellos conteniendo una trama. Las interacciones dialógicas nacen en la reflexión (de quien investiga), como una trama (urdimbre), primero en sí mismas, y posteriormente admitiendo entramado con otra categoría conceptual, las “configuraciones didácticas”. Es decir que, las interacciones dialógicas son pensadas para esta investigación, como configuraciones didácticas. Segunda puntualización, el escenario inmediato lo constituye la clase de Sociología en el NFPC del Plan 2008 en la carrera de Profesorado, en un ámbito conformado por tres Institutos de Formación Docente, en el contexto de la Formación en Educación de Uruguay. Cabe acotar que los Institutos de Formación Docente (IFD), de referencia, son tres, localizados en el norte, este y noreste del territorio nacional, desde dónde proceden los once estudiantes de la carrera profesorado que proporcionarán los datos. Tercera puntualización, el recorte temporal por el cual se opta, es el

³ Ambas categorías contenidas en el objeto investigable ameritan explicación y serán desarrolladas en la parte teórica de este trabajo.

tramo comprendido entre los años 2015 a 2019, es decir que los estudiantes cursaron Sociología en primero, en dicho tramo de tiempo.

Entretanto, cabe indicar que el problema es interpelado por las siguientes preguntas, las que guían el proceso investigativo:

¿Cuáles son las concepciones acerca de las interacciones dialógicas en la clase de Sociología de aquellos estudiantes que han cursado dicha unidad curricular en el primer año de profesorado en el Núcleo Profesional Común del Plan 2008, en los tres Institutos de Formación del País, entre los años 2015 y 2019?

¿Los estudiantes identifican las interacciones dialógicas en la clase de Sociología como una configuración didáctica y, si es así, qué indican de estas?

¿En las concepciones de los estudiantes, las interacciones dialógicas en tanto configuración didáctica presentan algún sentido didáctico pedagógico o presentan alguna otra cualidad?

Las interrogantes planteadas están en estrecha relación con la teoría que se desea generar, de ahí que sea necesario explicitar algunas expresiones empleadas que puedan dar lugar a dudas.

A partir de la primera pregunta se proyecta la posibilidad de obtener insumos desde lo empírico, que permitan la exploración de las concepciones de los estudiantes respecto a las interacciones dialógicas en la clase de Sociología. La segunda pregunta si bien contiene implícitamente el primer supuesto (ver supuesto 1), deja margen para que el mismo sea negado. El vocablo “indican” (indicar), refiere a señalar, mostrar, expresar; se considera un término pertinente en el contexto de la investigación por lo que se espera en relación a lo que revelen los estudiantes en las entrevistas. Con la tercera pregunta se espera la obtención de respuestas que permitan la generación de teoría sustantiva, de ahí la pretensión de encontrar respuesta a los sentidos, al tiempo que se plantea la incógnita acerca de la cualidad de los posibles sentidos atribuidos desde las concepciones estudiantiles.

El término “sentidos” es planteado tomando como referencia los aportes de Frigerio (2016), con relación a la necesidad de resignificación de la experiencia escolar, donde plantea que el sentido no refiere únicamente al significado que se encuentra en el diccionario, sino que

supone un plus, en el que el sujeto, la sociedad, el grupo, le agregan a los significados. La investigación en esta tesis va en la búsqueda de los sentidos dados por los estudiantes.

Al preguntar por el carácter didáctico pedagógico de los sentidos posibles de las interacciones dialógicas, se enmarca el foco de la investigación, la naturaleza del corte investigativo presente en la tesis, enfatizando en la enseñanza y en el aprendizaje. Por lo tanto, atendiendo al pensamiento de Stenhouse (2004), se asiste a la investigación educativa propiamente dicha. En este marco, el campo al que se pretende aportar es el de la Didáctica de la Sociología, pero en una perspectiva interdisciplinar en el que la Didáctica de la Sociología se beneficia de los aportes de otros campos, como ser el de la Pedagogía, el de la Filosofía, entre otros. Se entiende relevante la perspectiva mencionada ya que la fundamentación del Plan de la MEU (2016-2018), evidencia que la dimensión didáctico pedagógica en el ámbito universitario es aún escasa (pp. 5, 6).

En cuanto a los propósitos, manteniendo la congruencia lógica en el diseño de la investigación, el objetivo general consiste en explorar para generar teoría sustantiva, acerca de las interacciones dialógicas en la clase de Sociología, a partir de las concepciones de los estudiantes que han cursado el primer año de Profesorado en el Núcleo Profesional Común del Plan 2008, en tres Institutos de Formación Docente del País, entre los años 2015-2019. Por su parte, para los objetivos específicos se plantea:

Visualizar si en las concepciones de los estudiantes que han cursado Sociología, en el primer año de Profesorado en el Núcleo Profesional Común del Plan 2008, en los tres Institutos de Formación Docente, entre los años 2015 y 2019, están identificadas las interacciones dialógicas como configuraciones didácticas en la clase; y si es así, recabar lo que dicen de estas. Tipificar las concepciones acerca de las interacciones dialógicas en la clase de Sociología, de aquellos estudiantes que han cursado dicha unidad curricular en el primer año de Profesorado en el Núcleo Profesional Común del Plan 2008, en los tres Institutos de Formación Docente, entre los años 2015 y 2019. Analizar los sentidos que puedan presentar las interacciones dialógicas en tanto configuraciones didácticas en la clase de Sociología, desde las concepciones de los estudiantes, que han cursado dicha unidad curricular en el primer año de Profesorado en el Núcleo Profesional Común del Plan 2008, en los tres Institutos de Formación Docente, entre los años 2015 y 2019.

4- Los supuestos

Tratándose de una investigación de corte cualitativo de generación conceptual, se ha entendido pertinente formular algunos supuestos que subyacen. El supuesto de partida refiere a que los estudiantes son capaces de identificar e indicar las interacciones dialógicas como una configuración didáctica en la clase de Sociología. El segundo supuesto establece que, en las concepciones de los estudiantes, las interacciones dialógicas constituyen configuraciones didácticas válidas y necesarias para el aprendizaje y para la enseñanza de la Sociología.

Al primer supuesto se llega principalmente por datos experienciales del trato cotidiano con los estudiantes. El estudiantado de Profesorado en tanto ha optado por una profesión en Educación, atraviesa en su formación por instancias de metacognición permanentes que apuntan a la búsqueda y revisión de las maneras de enseñar y de aprender. Principalmente en los grados superiores (3° y 4°), es posible entablar planteos acerca de cuestiones didáctico pedagógicas con bases teóricas y epistémicas que fundamentan los mismos. El segundo supuesto responde al motor de la investigación y se relaciona con la implicancia de quien investiga, con las interacciones dialógicas en las clases de Sociología a su cargo. Por lo que en el imaginario de quien investiga subyace la idea de pertinencia y validez de la interacción dialógica como configuración didáctica para la enseñanza y aprendizaje de la Sociología reflexiva.

5- Orientación para la lectura de la tesis

Por último, a los efectos de contribuir con una lectura más dinámica del documento de la tesis, se realiza un paneo acerca de su estructura. El mismo se organiza en capítulos, precedidos por una primera parte introductoria. En la introducción se da a conocer el contexto del descubrimiento de la situación problema, la justificación y relevancia, se formula el problema de investigación identificando el objeto empírico, comprendido en el recorte espacial y temporal en el que se ubica. Se explicitan las interrogantes de la investigación, así como las metas propuestas en los objetivos y los supuestos que atraviesan el diseño investigativo.

En el capítulo 1, la presentación de los antecedentes, el estado del arte y las referencias teóricas clave para reflexionar acerca del problema. En este sentido las concepciones de los estudiantes y las interacciones dialógicas se constituyeron en las dos grandes categorías para la elaboración del marco teórico referencial.

El capítulo 2, remite a la dimensión metodológica propiamente dicha. Se explicita la perspectiva hermenéutica y de generación conceptual que sustenta a la metodología cualitativa elegida para llevar adelante el trabajo investigativo. Se encontrará enunciado el método Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*), a partir del cual opera la recolección de datos y el análisis de estos. Luego se presenta la técnica de la entrevista, en tanto instrumento de recolección de la información en el campo. Asimismo, se da cuenta de la entrada al campo, los criterios de la selección de los informantes y algunas características consideradas de interés, para cerrar el apartado con algunas consideraciones relacionadas con el rol de la investigadora y su implicancia en la realidad investigada.

El capítulo 3, comprende la presentación y análisis de los datos. El capítulo 4 aborda la discusión teórica de los datos presentados y analizados en el capítulo anterior. Para finalizar, el capítulo 5 cierra el documento con una síntesis (a modo de conclusión), con las principales consideraciones y reflexiones.

Por otra parte, el documento cuenta además del texto medular, con paratextos que van desde la portada, la dedicatoria, agradecimientos, *abstract*, glosario de siglas y palabras, índice de diagramas e índice general. La referencia bibliográfica está incluida al final.

Capítulo 1. Las concepciones de los estudiantes acerca de las interacciones dialógica en la clase de Sociología

En este capítulo se abordarán los antecedentes del problema, el estado del arte y a las referencias teóricas y conceptuales que son de utilidad para dinamizar la discusión del problema que se investiga. Es necesario hacer una salvedad ya que no ha sido posible encontrar antecedentes acerca del problema, tal cual está formulado, es decir no se ha logrado obtener información respecto de trabajos que abordan las concepciones de los estudiantes acerca de las interacciones dialógicas en clase de Sociología. Por lo dicho tanto en el planteo de los antecedentes como en el estado del arte, hubo que realizar una búsqueda fragmentada que atienda a las grandes dimensiones del problema.

1.1- Antecedentes

Remitirse al estudio de las concepciones de los estudiantes acerca de cualquier fenómeno que involucre la experiencia en las prácticas educativas, más concretamente las prácticas de corte pedagógico didáctico, supone dar voz a uno de sus actores principales y a quienes va dirigido el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este trabajo la voz de los estudiantes que se pretende oír y escuchar, recae en las interacciones dialógicas en la clase de Sociología. Como se podrá apreciar en el desarrollo de la tesis, las interacciones dialógicas se presentan como un fenómeno complejo debido a su naturaleza epistemológica rizomática, la que permite conectar con una diversidad de ideas, conceptos.

La primera idea que ha servido de antecedente y que impulsó la problematización está constituida por el concepto de diálogo. El carácter dialógico de la enseñanza y del aprendizaje no es un fenómeno nuevo, basta con recordar los diálogos socráticos en la antigüedad clásica; en el siglo XX los aportes de Paulo Freire (1970), con la teoría de la acción dialógica; Habermas (1987), y la teoría de la acción comunicativa; por citar algunos. Los campos de los que provienen los aportes son muchos y diversos. La Filosofía, la Pedagogía, otro es el caso de Batjin desde la Lingüística, autor que es referenciado por Nicholas C. Burbules (1999), autor este último a quien se referencia como antecedente principal.

Burbules (1999), y su obra “El diálogo en la enseñanza” ha significado un antecedente claro para esta tesis, al punto de proporcionar referencias teóricas precisas. De la obra de autor

se rescata el valor del diálogo para la enseñanza, como modo de comunicación didáctico-pedagógica, en la que el autor aborda las dificultades y requerimientos para la construcción dialógica en el aula, así como los distintos tipos de diálogos existentes. El carácter social del diálogo presentado por el autor y su contribución a las formas democráticas deliberativas y reflexivas, terminaron por impregnar el análisis que, desde hace un tiempo venimos realizando acerca del diálogo y las interacciones dialógicas en la clase de Sociología.

Es así que no solamente los aportes de autores como Burbules (1999), hacen parte de los antecedentes en relación al diálogo en la enseñanza, sino, además, (y a partir de las referencias teóricas señaladas), las reflexiones, e intercambios que venimos haciendo desde hace bastante tiempo, en la comunidad académica en la cual se desarrollan nuestras actividades de enseñanza. En el año 2011, en la Revista PROEX, escribíamos “Diálogo y Retórica: aproximación al diálogo como dispositivo didáctico en las Ciencias Sociales”. En dicho artículo ya se pensaba en la importancia de la interacción dialógica y las condicionantes de la misma, como por ejemplo el lenguaje. En el año 2012, en la Revista Peldaños, trazamos acerca del “diálogo como configuración didáctica relevante en la enseñanza de la Sociología”. En esta oportunidad se definió el carácter configuración didáctica, lo que remite a la idea de Litwin (2007). En el año 2014, para el trabajo de tesina realizado en el Diploma Didáctica de la Sociología (ANEP-UDELAR), iniciamos el abordaje del “diálogo como configuración didáctica en la enseñanza de la Sociología en la Formación de Educadores”. En este trabajo se hace énfasis en “las condiciones materiales y simbólicas que promuevan el diálogo crítico divergente”. La opción estuvo dada por uno de los tipos de diálogos que propone Burbules (1999), el diálogo crítico divergente. En 2018, para la presentación del proyecto de tesis de la Maestría en Enseñanza Universitaria, retomamos la idea del diálogo, con marcado foco en el tipo crítico divergente pero esta vez desde las concepciones de los estudiantes. Sin embargo, a la luz de las evaluaciones e intercambios hemos considerado que, para la presente tesis, las concepciones de los estudiantes deberán recaer en las interacciones dialógicas en la clase de Sociología.

1.2- El estado del arte

Al establecer qué se ha investigado y qué no se ha investigado respecto al problema formulado en este trabajo, con el fin de obtener información acerca de los avances, así como



de los posibles vacíos sobre la cuestión, ⁴la búsqueda no arroja resultados contundentes. Por lo que se hace necesario realizar las siguientes puntualizaciones:

A los efectos de la obtención de resultados óptimos se recurre a la búsqueda segmentada haciendo énfasis en distintos aspectos inherentes al problema y método de este trabajo. Así los segmentos quedan constituidos por las concepciones de los estudiantes, por las interacciones dialógicas, las configuraciones didácticas y por el campo de la Didáctica de la Sociología (al que se pretende realizar aportes), así como también por el método que se aplica, la Teoría Fundamentada.

En lo que respecta al resultado de la búsqueda, en Uruguay existen investigaciones en educación que abordan las concepciones de los docentes, por ejemplo, en el ámbito de la Maestría Educación, Sociedad y Política de FLACSO⁵ Uruguay. Sin embargo, no se ha podido localizar investigaciones con foco en las concepciones de los estudiantes lo que lleva a pensar que son escasas o casi inexistentes en el país.

El trabajo encontrado que se aproxima a tomar en cuenta las concepciones de estudiantes, es el de Cabrera D. (2017) titulado *¿Cómo formar en ciencias naturales a los futuros maestros? Concepciones de estudiantes y docentes de un instituto de formación docente*, presentado en el III encuentro Educación CLAEH. Cabrera (2017), explica que los resultados muestran una concepción distinta sobre la formación en ciencias, entre los estudiantes y los docentes disciplinares. Para los estudiantes, todas las dimensiones analizadas deben estar en función de los aspectos didácticos, de manera que se facilite la transposición didáctica en la escuela. Para los docentes el énfasis se coloca en la formación disciplinar (pp. 17, 18)

En el plano internacional el hallazgo conduce al trabajo de García Carmona A. y Acevedo Díaz J. (2016), publicado en la Revista Mexicana de Investigación Educativa, titulado *Concepciones de estudiantes de profesorado de educación primaria sobre la naturaleza de la ciencia*. García Carmona et al. (2016) dan cuenta no solo de las concepciones de los estudiantes de formación docente (profesorado de primaria), sobre la naturaleza de la ciencia (ndc), sino que establecen que “las investigaciones centradas específicamente en diagnosticar las concepciones de estudiantes del profesorado de educación primaria sobre ndc, han recibido

⁴ Aunque más que presentar avances y vacíos, la finalidad es dar cuenta de las coincidencias que los trabajos seleccionados, han hecho a la presente tesis.

⁵ <https://flacso.edu.uy/web/tesis-maestria-en-educacion-sociedad-y-politica/>

muy poca atención en España y el resto de Iberoamérica. La mayoría de las investigaciones en esta línea han sido llevadas a cabo con profesorado en ejercicio...” (p. 588)

En la línea de la interacción dialógica en tanto configuración didáctica llevada adelante en la clase, en Uruguay, un antecedente es el trabajo de Coscia (2013), titulado la importancia del diálogo y la pregunta en el salón de clase. Análisis de las estrategias comunicativas en aulas universitarias, presentado como tesis en el mismo Programa de Maestría en Enseñanza Universitaria (2013-2014). Coscia (2013), se refiere al análisis de las estrategias comunicativas que se emplean en las aulas universitarias, en particular en el tipo y preponderancia de las preguntas que emplean los docentes y los estudiantes y en las estrategias de cortesía que utilizan. Es de interés por lo original y la coincidencia del aporte, donde si bien focaliza el diálogo como una estrategia comunicativa -lo que puede ser comparado con la idea de configuración didáctica en esta investigación- también puntualiza en las estrategias de cortesía como una manera de mitigar posibles desencuentros en el aula.

Focalizando en la categoría configuraciones didácticas, se encontró otro trabajo de tesis, del Programa de la MEU, de la autora San Martín (2014), titulado, El empleo de la plataforma EVA como estrategia innovadora de enseñanza ante la masividad: un estudio de caso. Al igual que en el trabajo de San Martín (2014), en la presente tesis, no se pretende innovar en materia de configuraciones didácticas, en cambio sí utilizar el aporte de Litwin (2002), para la referencia analítica. A propósito, San Martín (2017), indica que:

Mucho se ha hablado, discutido y estudiado sobre las configuraciones didácticas, construcción teórica de Edith Litwin (1997), por tanto, la idea de la autora no es innovar en su concepción, sino utilizarla para el estudio del caso de investigación de esta tesis. (p. 77).

En el plano internacional en la línea de las interacciones dialógicas, otro antecedente lo constituye la investigación de Roura-Redondo, M. y Osuna-Acedo, S. (2018), que lleva de título Aprender con el diálogo, dialogar para aprender: Estudio de caso en MOOC, publicado en la revista index. comunicación de la Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, España. Las autoras visualizan el diálogo como pieza clave en los nuevos métodos de aprendizaje que facilitan y potencian “la interacción y la comunicación dentro de la comunidad educativa virtual” (p.103). Asimismo, toman a Burbules (1999) como uno de los referentes teóricos.

La tesis de Garrido (2018) en el marco de la Maestría Educación Sociedad y Política, FLACSO Uruguay (2016-2018), titulado el rol de los tutores y tutoras en el análisis de las prácticas en el profesorado de Sociología del Uruguay, es considerado aquí un puntal por los aportes al campo de la Didáctica de la Sociología, campo al que también se remite esta tesis. Para Garrido (2018), la búsqueda de consolidación de “unas estructuras sintácticas que contribuyan a una construcción autónoma de una Didáctica de la Sociología” (p. 19), constituye un punto de proximidad importante. Se destaca además que el ámbito en el que se desarrolló el trabajo de Garrido (2018), es en el Consejo de Formación en Educación de Uruguay y en la carrera de Profesorado y en el Plan SNUFD 2008.

En relación al método de la Teoría Fundamentada, es justo referir a la importante contribución del trabajo de tesis de Velázquez (2016), titulado Construcción de la identidad docente: Resignificación del pasado biográfico en estudiantes de profesorado. Instituto de Educación de la ORT, Uruguay. Velázquez (2016) expresa que trabajar desde la Teoría Fundamentada para abordar los datos de una investigación constituyó un “desafío que implicaba ser pensado y que resultó muy productivo para el proceso (p.49)”. La autora hace énfasis en que el desafío se encuentra en la generación de teoría que caracteriza al método en contraposición a la verificación. Moar (2018) en su tesis titulada Las concepciones de ciencia en docentes de educación inicial y primaria y la influencia del acompañamiento pedagógico, (FLACSO Uruguay), también ha sido inspirador no solamente en la línea de la categoría concepciones sino también en la opción de la Teoría Fundamentada, como método.

1.3- Referencias teóricas conceptuales

Siguiendo el hilo de la coherencia lógica, la construcción de las referencias teóricas que enmarcan esta tesis, parten de los conceptos y dimensiones clave contenidas en el problema de investigación, las que permiten la argumentación reflexiva en diálogo con distintos autores. El primero de ellos consiste en las concepciones; las que, en términos generales, se refieren a las construcciones de carácter cognitivo y afectivo del pensamiento. En este caso referidas a las experiencias de los estudiantes en las clases de Sociología.

Respecto a las interacciones dialógicas, objeto sobre el que recaen las concepciones de los estudiantes en este trabajo de investigación, se dirá que dicha categoría se constituye como unidad semántica (interacción-dialógica), lo que da cuenta de la interdependencia entre ambas categorías, pero además cada una admite su propio desarrollo teórico conceptual.

Por último, se presentan las configuraciones didácticas, categoría que se presenta ligada a la anterior, ya que las interacciones dialógicas están pensadas y proyectadas como posibles configuraciones didácticas en el sentido dado por Litwin (2000), es decir como la manera (modo) particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento.

1.3.1- Las concepciones de los Estudiantes

Al indagar acerca de la categoría concepciones, se puede apreciar que la literatura da cuenta de la utilización indistinta de algunos términos, tales como concepciones, percepciones, creencias; incluso como sinónimos o de algún modo relacionados entre sí. No obstante, se realizará a continuación, un intento para establecer algunas particularidades que distingan dichos términos. Se tomarán algunas acepciones del diccionario de la Real Academia Española (RAE) para realizar una incipiente diferenciación entre las categorías conceptuales establecidas.

Comenzando por la categoría que se pretende distinguir y que es esencial en esta tesis, las concepciones, la RAE remite a significados tales como “comenzar a sentir una pasión, formar una idea en la mente, comprender algo y encontrarle justificación”. De lo expuesto, se desprende que las concepciones involucran aspectos de orden afectivo, emotivos (pasión, afecto), a la vez que también participan factores cognoscitivos (mente, racionalidad). Asimismo, aparece la idea de proceso, lo que supone tiempo hasta lograr consolidar la concepción.

En lo que respecta a las percepciones, en cambio, estas aparecen como fenómenos (actos), sin permanencia temporal y sujeto a las posibilidades de los sentidos solamente sin involucrar procesos racionales tales como los cognitivos. Según la RAE, las percepciones consisten en “actos de aprehensión de la realidad por medio de los datos recibidos por los sentidos”.

En relación a la definición de creencia, la RAE indica que esta supone “un firme asentimiento y conformidad con algo, así como también dar completo crédito a un hecho o noticia como seguros o ciertos”. Hay en la creencia una carga de adhesión, inclinación, aceptación (por ejemplo, religiosa), que distingue de la concepción ya que esta última no necesariamente debe darse en sentido de aprobación o asentimiento sino todo lo contrario.

Ahora bien, aterrizando en los estudiantes, es decir haciendo mención a las concepciones de los estudiantes, de acuerdo a lo establecido supra, se dirá entonces, que estas no constituyen ni percepciones ni tampoco creencias. En cambio, se entiende que la categoría concepciones, responde adecuadamente a la dimensión que se pretende focalizar en la investigación con los estudiantes. Lo que se pretende focalizar son aspectos que combinan elementos de los órdenes afectivo y cognoscitivo en los estudiantes y que se han ido configurando a lo largo de su trayectoria estudiantil. Al abordar las concepciones de los estudiantes acerca de las interacciones dialógicas en la clase de Sociología se podrán detectar y analizar elementos de tenor afectivo (ej, gustos, preferencias, sentimientos), pero también elementos de tenor cognitivo (ej, aquellos que hacen a la racionalidad de la estrategia didáctica).

En tal sentido, recurriendo a los aportes de la Psicología de la Educación se toman tres dimensiones que se entienden pertinentes para investigar la categoría concepciones de los estudiantes; las de la metacognición, la epistemológica y la de las teorías implícitas. Por lo tanto, se asumen algunas ideas tomadas del trabajo de Pérez Echeverría, Mateos, Scheuer y Martín (2015). El planteo de los autores apunta a las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza y el problema que aquí se investiga también comprende dichas dimensiones.

En cuanto a la metacognición, que como ya se dijo constituye una de las ideas significativas al profundizar en las concepciones estudiantiles, cabe señalar que esta implica meterse en el mundo psicológico y mental de los mismos. Pérez Echeverría et al. (2015), observan que uno de los principales aportes de este enfoque es poner de manifiesto que las personas no solo se interesan y crean conocimiento sobre fenómenos externos, físicos o de la realidad social, sino que también se interesan por los fenómenos de la mente. Pérez Echeverría et al. (2015), indican que “la metacognición se refiere al conocimiento que las personas adquirimos en relación con la propia actividad cognitiva” (p. 59). En las concepciones de los Estudiantes acerca de las interacciones dialógicas en la clase de Sociología, exige cierto grado de conocimiento sobre sus propias capacidades y habilidades, exige observar sus dificultades y desenvolvimiento en la experiencia. Asimismo, resulta interesante para este trabajo el hecho de que la metacognición opera no solo como conocimiento sino además como autocontrol de las actividades cognitivas.

Por su parte, el enfoque de las creencias epistemológicas cotidianas también aporta elementos para explicar las concepciones estudiantiles. Coincidiendo con Pérez Echeverría et

al. (2015) quienes afirman que al igual que los científicos sustentan sus prácticas en supuestos epistemológicos más o menos conscientes y explícitos que orientan el abordaje de los objetos de investigación, también las personas desarrollan una epistemología personal sobre el relacionamiento con el conocimiento. Dicha idea es consistente con el planteo que se hace en el apartado titulado “Atravesamientos epistemológicos”, en este trabajo.

Para Pérez Echeverría et al. (2015) “aunque las creencias epistemológicas no sean realmente concepciones, no parece haber duda de que la manera en que concebimos la naturaleza del conocimiento influye en el tipo de procesos y estrategias que empleamos para aprender” (p. 71) Por su parte, Arancibia (2012), en su tesis doctoral define la categoría concepciones diciendo que la misma supone “Elementos fundamentales para la toma de decisiones anteriores a la acción, que devienen de principios generales, filosóficos y éticos” (p. 34).

En lo que respecta a las teorías implícitas, dicho artículo da cuenta de que las concepciones implican un conjunto de principios que restringen tanto la forma de afrontar como de interpretar, atender las distintas situaciones a las que se enfrentan los individuos (Pérez Echeverría *et al.* 2015). El carácter implícito viene dado porque no siempre son accesibles conscientemente. Así, los autores aportan otro matiz al expresar que cuando las concepciones se basan en lo que denominan representaciones de naturaleza implícita en contraste con los conocimientos explícitos, se adquieren en gran medida por las “representaciones cotidianas, incluidas las que refieren al aprendizaje y a la enseñanza, de forma implícita, no consciente, sin pretenderlo como consecuencia de la exposición repetida a situaciones de aprendizaje, culturalmente organizadas, en las que se repiten ciertos patrones (p. 101). Por ende, si los estudiantes se ven enfrentados a sus propias concepciones acerca de las interacciones dialógicas en la clase de Sociología, seguramente digan algo que responde a la dimensión inconsciente y posiblemente una vez interpelados pueden llegar a explicitar y hacerlo consciente.

Es importante enfatizar que, si bien en esta tesis el foco principal está dado en los estudiantes y en los aprendizajes, no hay que olvidar que las interacciones dialógicas constituyen configuraciones didácticas desplegadas para que se efectúen los aprendizajes, por lo que implícitamente supone abordar la enseñanza. Por eso el ejercicio metacognitivo de los estudiantes -tal vez- implica pensar acerca del aprender, pero también del enseñar. Aún más

tratándose de estudiantes de formación en educación quienes en su praxis (estudiantes-docentes) van incorporando la búsqueda de modos o maneras que faciliten la enseñanza.

1.3.2- Las interacciones dialógicas: una categoría rizomática

Proponer la interacción dialógica en la clase de Sociología como objeto acerca del cual se investigarán las concepciones estudiantiles, lleva al abordaje de dicha categoría conceptual (interacción dialógica), desde una perspectiva rizomática. Su riqueza y complejidad es tal que genera raigambre no solo conceptual sino también teórica, epistémica con incidencia en lo metodológico. Dicha complejidad viene dada porque consiste en una idea integrada por dos conceptos encadenados, a la vez que cada uno conserva alto grado de autonomía. Por lo que, respetando el carácter autónomo de cada concepto, se realizará un despliegue conceptual y teórico para la categoría interacción y otro para la categoría diálogo. La interacción dialógica, que es percibida como una configuración didáctica deseable y necesaria para la clase de Sociología, se constituye, entonces, en el objeto sobre el que recaen las concepciones de los estudiantes. Desde ese lugar se configuran como una categoría abierta, a los efectos de poder indagar en las concepciones de los estudiantes, aquellos rasgos y características que la convierten en una configuración didáctica necesaria, para la clase de Sociología.

Siguiendo en la idea rizomática, la categoría interacción tiene un carácter social, por lo tanto, es pertinente referir a la interacción social la que remite a su vez, a conceptos más microscópicos aún, como el de la acción social y el de relación social. En tal sentido el herramental teórico weberiano será de referencia. Weber (1922/1944/2002) indicó que:

Por acción debe entenderse una conducta humana (bien consista en un hacer externo o interno, ya en un omitir o permitir) siempre que el sujeto o los sujetos de la acción enlacen a ella un sentido subjetivo. La acción social, por tanto, es una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por ésta en su desarrollo (p. 5)

En la clase de Sociología, los actores despliegan acciones que son orientadas por las acciones de otros, suponen sentidos subjetivos y que además requieren y son susceptibles de comprensión. Cabe pensar en las acciones que despliegan los estudiantes y docente, es decir que siempre está en juego una tercera persona, lo que hace que la acción sea de naturaleza social, cumpliéndose así el requisito de Weber (2002) quien reconoce que no toda acción es social.

Las acciones de los individuos en las interacciones dialógicas en la clase pretenden suscitar interés, reconocimiento, aprobación, es decir buscan generar en el comportamiento de otro u otros sujetos, reacciones. Asimismo, se produce de acuerdo a pautas culturalmente establecidas. Las pautas culturales tienen un papel importante en el desarrollo de las acciones e interacciones. Un ejemplo es el lenguaje científico y académico implementado en clase de Sociología, lo que será importante para la comprensión.

Llegando a este punto cobra sentido el planteo de las distintas acciones que identificó Weber (2002). Los temas abordados en Sociología pueden despertar la sensibilidad y la emoción en los actores y desencadenar acciones afectivas y tradicionales, en un contexto académico (clase), que exige el trato racional de los temas y problemas sociales. La racionalidad en el contexto clase puede ser pensada con arreglo a fines si se entiende que las interacciones dialógicas en la clase deberían respetar expectativas y pautas externas (la comunidad científica, académica, por ejemplo). Así como con arreglo a valores ya que los mismos actores pueden accionar en base a valores conscientemente asumidos, como, por ejemplo, la convicción del rigor científico por encima de los intereses personales.

Por otra parte, las interacciones dialógicas suponen relación social, en tanto implican conductas plurales, con sentido, orientadas por la reciprocidad. Según Weber (1944), “la relación social consiste (...) plena y exclusivamente en la probabilidad de que se actuará socialmente (con sentido) indicable; siendo indiferente (...) aquello en que la probabilidad descansa” (p.16) De igual modo, dos cuestiones son importantes, una, la idea de un mínimo de bilateralidad (reciprocidad), lo que se concreta en las interacciones dialógicas en la clase de Sociología, así como también el sentido. Con respecto a la primera (bilateralidad o reciprocidad), en la visión weberiana, no supone un común o mismo sentido, lo que puede llegar a ocurrir en el plano de las interacciones dialógicas en la clase de Sociología.

Con respecto a la dimensión dialógica o al carácter dialógico de la interacción, la intención no es abordar la idea del diálogo desde su explicación más elemental, como puede ser su carácter etimológico, sino apuntar a lo que Burbules (1999) denomina una concepción renovada del diálogo.

Burbules (1999), tomando como referencia a Crowel y Sweringen (1990), indica que el diálogo es un fenómeno del discurso, de la palabra, no del lenguaje formal, reconociendo que es una práctica ligada al contexto y a propósitos que pueden variar. Expresa que hay límites a la hora de una caracterización puramente formal de lo que se puede considerar como

diálogo, sosteniendo que el diálogo no es una divagación amistosa y explica que el mismo se distingue de la conversación en tanto que la segunda es de carácter informal, y el primero (en sentido estricto), exige la presencia de criterios formales, los que pueden ir desde el número de interlocutores, el clima de participación hasta el tiempo de exposición del que cada uno dispone. De igual forma, el espíritu de descubrimiento debe estar presente en una interacción dialógica, por lo que la interrogación y el carácter exploratorio constituyen la tónica de dicha interacción. Asimismo, destaca el compromiso por parte de los interlocutores, los que deben estar dispuestos –dice- a llevar las cosas hasta el final. En tal sentido, es muy importante el papel del docente en la interacción a los efectos de la explicación e interpretación de las cuestiones abordadas. También el autor advierte de la arbitrariedad de estas condiciones, así como respecto de las dificultades para la consolidación de las mismas. Observa que cuando más se piensa en los diálogos y en las barreras sociales que hemos creado, más notable parece que se pueda producir un diálogo. Burbules (1999), sintetiza su intento de definir el diálogo diciendo que puede resumir dicha definición en una relación comunicativa pedagógica. Esto permite visualizar la dimensión pedagógica del diálogo, aspecto que importa fundamentalmente en este trabajo.

Por otro lado, además de intentar definir y caracterizar el diálogo, Burbules (1999), proporciona una tipología conformada por cuatro géneros de diálogo. El autor propone: a) diálogo como conversación, b) diálogo como indagación, c) diálogo como debate, d) diálogo como enseñanza. Señala, que a lo largo de su trabajo se ha preocupado de realizar dos distinciones: una referida al diálogo y su relación con el conocimiento, desde la que cree que todo proceso dialógico se orienta hacia un punto final epistémico determinado, es decir encaminado a la obtención de una respuesta o conclusión. Entiende que, en esa relación del diálogo con el conocimiento, el mismo siempre es divergente, y cada enunciado en él es irremediamente plural. La segunda distinción que realiza tiene que ver con la actitud frente al interlocutor, donde distingue una orientación incluyente y una orientación crítica. La tarea inicial del interlocutor en el diálogo, si se adopta la actitud incluyente, es la de comprender lo que ha llevado a la otra persona a asumir su posición: cuáles son las creencias, los sentimientos o las experiencias que se hallan en la base de su posición y le otorgan veracidad, al menos en la mente del hablante. La segunda actitud es más escéptica y cuestionadora, pone el acento en un juicio acerca de la exactitud objetiva de la posición del interlocutor, y no vacila en poner a prueba según la evidencia, la coherencia y la lógica. Aclara el autor que,

para las dos distinciones, no es necesario mantener una u otra actitud de manera exclusiva, aunque -dice- la naturaleza de las personas lleva a que se inclinen por alguna de las mismas.

Partiendo de los tipos de diálogos y las dos distinciones precedentes, Burbules (1999), propone cuatro combinaciones las que van a caracterizar a cada tipo de diálogo: si es conversación el diálogo es de carácter inclusivo diverge; en tanto indagación es de carácter inclusivo convergente; en tanto debate es crítico divergente y por último el diálogo en la enseñanza lo caracteriza como crítico convergente. En la enseñanza de la Sociología, entendemos que los cuatro tipos de diálogos establecidos anteriormente, pueden estar presentes, aunque cabe preguntarse por la estrecha relación del crítico-divergente con la naturaleza sociológica ya que prevalece un espíritu cuestionador y escéptico. Cabe preguntarse si no será el tipo de diálogo que más acerca al rigor científico en el abordaje de los temas sociológicos. Entretanto, en el diálogo crítico divergente la participación de los actores puede ser activa ubicándose en las posiciones enfrentadas, pero también hay lugar para aquellos que no participan activamente, pero se benefician de presenciar el alegato. Es un estilo donde puede estar presente el espíritu de juego, aunque aterrizado a la enseñanza, a lo pedagógico y debe pretender generar información, conocimiento, mejorar la argumentación donde se debe evitar la manipulación.

Por otra parte, se considera importante identificar y atender algunas condicionantes simbólicas de las interacciones dialógicas. Es así que cuando Fernández y Osorio (2004), se preguntan acerca de la razón por la que se prescinde del diálogo en la enseñanza y el aprendizaje cuando este ha demostrado ser eficaz, “antes de la escuela y después de la escuela”, lo que hacen es referirse a las dificultades para alcanzar óptimos niveles dialogales en la clase, en la que predomina el formato lineal, de carácter convergente.

A partir de la reflexión acerca de las clases de Sociología vivenciadas, se ha llegado a pensar tres posibles aspectos que pueden llegar a tener incidencia en las concepciones de los estudiantes, acerca de las interacciones dialógicas en la clase de Sociología. Puede que existan otros aspectos no visualizados aquí, pero los mencionados podrían llegar a incidir de manera importante en las concepciones asumidas por los estudiantes. Las mismas consisten en los atravesamientos epistemológicos, el lenguaje y las relaciones asimétricas o de poder en la clase. A continuación, se explora de manera breve cada uno de dichos atravesamientos.



a) Los atravesamientos epistemológicos

Las interacciones dialógicas llevan implícitas unas decisiones teóricas y metodológicas que en estas latitudes están fuertemente marcadas por la concepción de ciencia que se ha heredado del positivismo lógico. Esto implica una visión no sólo de ciencia sino también de la realidad social, caracterizada por la linealidad propia de la modernidad. Sin embargo, los aportes del pensamiento de la complejidad a partir de la segunda mitad del siglo XX, ya desde las ciencias naturales, ya desde otras ciencias como la Cibernética, la Matemática, las Ciencias Sociales y las Humanas, vienen demostrando el reduccionismo de la concepción científica moderna. Este mismo enfoque está mostrando la paridad ontológica del orden y el desorden, de la estabilidad y la inestabilidad, del equilibrio y el desequilibrio, de la necesidad y el azar, del determinismo y el indeterminismo, así como la paridad epistemológica de la predictibilidad y la impredictibilidad. (Sotolongo Codina y Delgado Díaz, 2006).

Por su parte, los actores en la clase interactúan con la ciencia, la proponen y la recrean ¿desde qué enfoques o sustentos epistemológicos? Teniendo en cuenta además que el docente es portador de un conocimiento que lo posiciona ventajosamente en el contexto áulico. ¿Hasta qué punto se es consciente de ello? Cobran relevancia, así, las posturas epistémicas, las que suponen una construcción racional (intelectual) y reflexiva. ¿Cuáles son las ideas que sobre la ciencia y el conocimiento científico traen los estudiantes?

No se puede pensar los atravesamientos epistemológicos en las prácticas dialógicas sin referir a los niveles de reflexividad sobre el conocimiento. Hidalgo (2006), establece distintos sentidos a la reflexividad en el ámbito de la actividad científica, de los cuales dos de esos sentidos se vinculan con la mirada que en este trabajo damos a la reflexividad en la clase de Sociología. Uno de ellos toma el sentido objetivista defendido por Bourdieu (2005), donde el autor entiende la reflexividad como el trabajo mediante el cual la ciencia, al tomarse a sí misma como objeto, se sirve de sus propias armas para entenderse y controlarse. El otro sentido tomado del trabajo de Hidalgo (2006), coincidente con la idea de reflexividad aquí planteada, es el comunicacional, según la cual “no renuncia al encuentro con los otros” ni pone forzosamente una distancia que no es tal entre quien investiga y los demás. (Hidalgo 2006). Es así que, resulta significativo el sentido que los agentes atribuyen a la vida social.

Para el aprendizaje de la Sociología cabe suponer lo que Bourdieu (2005), establece para la Sociología reflexiva, es decir, abordar las condiciones de producción del conocimiento sociológico. Por lo tanto y sin pretender simplificar el planteo del autor, se entiende que la

reflexividad significa la vigilancia epistemológica para no caer en el objetivismo ni en el subjetivismo absolutos. Si bien la necesaria vigilancia epistemológica que plantea Bourdieu (2005), a partir de la reflexividad, es para el campo científico, también el profesorado en la medida que se sirve de los aportes del conocimiento científico deberá recurrir a la mencionada vigilancia en la clase de Sociología. Las interacciones dialógicas constituyen un interesante instrumento que conduce a la reflexividad contribuyendo al control de los aspectos vinculados al contexto, experiencias vitales, ideológicas, que intervienen como condicionantes en el discurso de los actores.

En un escenario planteado de esta manera, la Sociología y su enseñanza deben abrirse paso con rigurosidad científica y sin renunciar a las múltiples facetas de la racionalidad. Es esta, tal vez, la alternativa epistémica a la racionalidad clásica, que permita a la ciencia social hacer por una parte el papel de “aguafiestas” y, por otra, el papel de “cómplice de la utopía”. Acordando con Gil (1991), quien establece que un buen número de las creencias, comportamientos, sobre la enseñanza de las ciencias revelan una aceptación acrítica, de lo que siempre se ha hecho, convirtiéndose en obstáculo para una renovación de la enseñanza, de ahí la importancia de poner a la enseñanza y al aprendizaje de la Sociología, bajo la lupa de una episteme reflexiva.

b) Lenguaje y asimetría en la clase

Para Burbules (1999), el diálogo encierra en sí, cierto grado de oposición y resistencia, contra un adversario, contra un obstáculo. El adversario en las interacciones dialógicas en la clase de Sociología puede ser el mismo profesor, sus ideas y estilo; los otros estudiantes, ya que todos llegan al aula con preconceptos que se forman a partir del contexto sociocultural y de la experiencia vital de donde provienen. Sería ingenuo concebir la unanimidad en las voces que intervienen. Los obstáculos se hacen visibles cuando se enfrentan temas de interés sociológico, lo que hace referir a Bourdieu (2000), cuando dice que la “Sociología es un deporte de combate”.

En la reflexión sobre las posibles condiciones que inciden en las interacciones dialógicas, aparecen algunas cuestiones que tienen que ver con la retórica propia del campo sociológico. Entre estas cuestiones se presentan el lenguaje en sí mismo y el lenguaje sociológico como instrumento de construcción del conocimiento, pero también los niveles de abstracción exigidos. Estos aspectos llevan a pensar que la exigencia en los niveles de abstracción puede verse como un ejemplo de la arbitrariedad cultural, donde se manifiestan las

asimetrías en la distribución del capital cultural. Según lo que se observa en las prácticas docentes, la abstracción puede llegar a obturar la comunicación en el aula. Kohlberg y Gilligan (1971), sostienen que al menos el treinta por ciento de los adultos no alcanzan la etapa de las operaciones formales.

Otro elemento para la reflexión lo constituyen las relaciones de poder que subyacen en la interacción dialógica. Bourdieu (2005), explicita que el lenguaje es praxis, por lo que está dado para pensar, hablar, incidir en el mundo y por lo tanto no es autónomo. Las relaciones lingüísticas son siempre relaciones de poder simbólico. Entonces, el planteo de Bourdieu (2008), gana interés, cuando, haciendo referencia a la probabilidad de aceptación o censura que puede tener el empleo de determinado lenguaje en el ámbito escolar, se pregunta si el silencio de algunos no es sino el interés bien comprendido.

El planeo del párrafo anterior, lleva el pensamiento a los momentos en los cuales los estudiantes no se manifiestan, y esperan en silencio que sea el profesor quien tome la palabra y diga. Esto puede ocasionar disgusto en el docente por creer que los estudiantes no tienen interés o no se preocupan. Bourdieu (2008), induce a pensar en la posibilidad de que los estudiantes sí tienen interés o preocupación, a tal punto que esperan la voz autorizada.

También cabe plantearse lo que Bourdieu (2008) denomina la encrucijada en la que se encuentra el profesor si pretende evadir las reglas de juego del ámbito escolar, podría incurrir en contradicciones que afectarían los intereses de los mismos educandos, mientras no se dé la posibilidad de generalizar (instituir) la acción pretendida. Todas estas cuestiones referidas al lenguaje, y al lenguaje sociológico en la clase de Sociología, son consideradas valiosas para la reflexión, y el análisis.

1.3.2.1- Las interacciones dialógicas en modo didáctico, como configuración didáctica

En el transcurso de este trabajo se ha ido presentando la necesidad de explicar la relación existente entre las interacciones dialógicas y la idea de configuración didáctica. En el entramado rizomático, la configuración didáctica como nudo, parece ineludible.

La categoría conceptual configuraciones didácticas, es introducida por Litwin (2000), con la cual la autora pretende dar cuenta de aquellas maneras docentes que favorecen la construcción del conocimiento de los alumnos. La define como “la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento” (p.97) La autora explicita más aún el concepto cuando dice que las configuraciones didácticas implican

una elaboración en la que se puede reconocer los modos como el docente aborda los múltiples temas de su campo disciplinario. Modo a través del cual expresa, en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre las prácticas y las teorías que involucran lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar.

Por ende, las configuraciones didácticas son entidades complejas y amplias, por todo lo que posibilitan incluir, a la vez que presentan cierta estructura y ciertos elementos predominantes o sobresalientes que permiten individualizarlas, categorizarlas. Un ejemplo de tales elementos, partiendo de algunas configuraciones didáctica propuestas por la autora, pueden ser la linealidad o no linealidad, la oposición, las antinomias, la ejemplificación, la invención, entre otras. Todas ellas permiten la estructuración didáctica de la clase.

Es en la amplitud que suponen las configuraciones didácticas, donde cabe la posibilidad de visualizar a las interacciones dialógicas formando parte de ese grupo. Aunque no se consideraron explícitamente en la teoría de la autora, se entiende que tampoco cierra la posibilidad de inclusión. Litwin (2000), identifica ocho configuraciones didácticas para la enseñanza superior, más otras cuatro que denominó configuraciones al borde de la didáctica. Es posible reconocer en algunas de esas configuraciones, la pertinencia de las interacciones dialógicas llevadas al terreno de la enseñanza y aprendizaje de la Sociología. Quizá una de las configuraciones en las que aparece la posible relación sea la denominada secuencia de progresión no lineal con estructura de oposición, en la que se va desarrollando en la clase una progresión temática en la que se identifica y transparenta el modo de pensamiento de los actores en el aula, en relación a una temática controversial.

Como se dijo antes, los temas abordados en las clases de Sociología, presentan en sí mismos una naturaleza controversial donde es muy frecuente la toma de posiciones debido al atravesamiento social, al vínculo con la vida cotidiana que presentan. Es por lo menos difícil ocultar el pensamiento sobre las cuestiones de interés sociológico. Con relación a este punto, se coincide con el pensamiento de Capocasale (2020), quien, haciendo referencia a la enseñanza de la Sociología en Formación Docente y en Facultad de Ciencias Sociales, expresa que, “la práctica educativa no se restringe a lo que ocurre a nivel áulico; lo trasciende” (p.143). De ahí que la configuración didáctica con secuencia de progresión no lineal con

estructura de oposición, no presenta una oposición dogmática -dice Litwin (2000)-, sino que tiene carácter problematizadora, controversial y polémica en la que se asumen los riesgos de comprometerse públicamente en relación a dichas temáticas controversiales. Es esta configuración didáctica la que presenta coincidencia con las interacciones dialógicas, sobre todo con algunos de los tipos de diálogos que propone Burbules (1999). Los temas sociológicos se presentan, casi siempre como campos en debate y más aún en la actualidad, donde la oposición de ideas y supuestos éticos, epistemológicos y filosóficos están presentes en la interacción dialógica en el aula.

Las interacciones dialógicas en la clase de Sociología, tiene en común con la idea de la configuración didáctica que, por un lado, las mismas emergen organizando y posibilitando la estructura didáctica de la clase, y, por otro lado, dan cuenta de la preocupación por el abordaje reflexivo y comprensivo de los contenidos temáticos, todo lo cual coincide con la idea de configuración didáctica propuesta por Litwin (2000).

Por otra parte, interesa visualizar que la autora distingue entre “configuraciones didácticas y configuraciones no didácticas” (pp. 97, 98), lo cual vale para esta tesis ya que el supuesto de partida, indicado antes, asume a las interacciones dialógicas como configuraciones didácticas, por lo tanto, valorizadas y distintas de la categoría configuración no didáctica.

Cabe agregar, además, pensando en el contexto académico (Maestría Enseñanza Universitaria), así como en el escenario de nivel terciario (Formación en Educación), que constituyen marcos para este proyecto, que la focalización en la categoría configuraciones didácticas, se fundamenta en el hecho de que Litwin (2000), realiza el aporte investigativo para la agenda de la didáctica universitaria. Concretamente refiere al análisis de las configuraciones didácticas en la clase universitaria (p.97).

Capítulo 2. La dimensión metodológica

A su vez, va emergiendo un conocimiento que da cuenta de la comprensión de un fenómeno a estudiar que está presente en el mundo intersubjetivo de los sujetos de educación involucrados. Esto implica una profunda reivindicación de la subjetividad e intersubjetividad, así como de lo particular y lo cotidiano para lograr una cabal comprensión del fenómeno estudiado (Capocasale, 2021, p. 114).

2.1- La perspectiva hermenéutica y el modo de generación conceptual

El presente capítulo pretende dar a conocer los elementos que permitan intensificar el inter juego entre teoría-empiría. Interjuego que, si bien se presenta desde antes en el diseño, ya que, por ejemplo, el bagaje teórico tiene anclaje en la realidad empírica, aquí se concreta la dimensión metodológica para el abordaje sistemático de la realidad investigada. De ahí que resulta sustancial indicar en primer lugar que se concibe a la investigación educativa como actividad científica de doble episteme ya que no solo se enmarca en las Ciencias Sociales, sino que, al tratarse de investigación en Educación, guarda relación con las Ciencias de la Educación.

Sirvent y Rigal (2017), refieren a la investigación social y educativa, como un proceso generador de nuevos conocimientos, observando que investigar científicamente supone una base o punto de partida para conocer qué es, aproximarse a un objeto para producir saberes, y agregan que "la modalidad de tal aproximación, para que sea científica, la determinará la metodología adoptada" (p. 5) Entre tanto, se acuerda con Sirvent y Rigal (2017), quienes reconocen la prevalencia actual de un pluralismo metodológico superador del monismo metodológico, a la vez que reivindican la legitimidad de los diferentes modos de hacer ciencia de lo social. La convergencia de tales modos es posible, aunque entienden que las diferencias metodológicas existen con sus "camino consecuentes de investigación". Es así que, en relación al modo de hacer ciencia, en este proyecto, la opción es por el denominado modo de generación conceptual, con anclaje en el paradigma hermenéutico, ya que la naturaleza misma de la temática abordada responde a la lógica del mencionado modelo.

No obstante, el modo de generación conceptual (cualitativo), presenta rasgos complejos. Una imagen de este complejo entramado metodológico es lo que ofrece Wolcott

(1992), representando las distintas estrategias cualitativas en la investigación educativa como un árbol que hunde sus raíces en la vida cotidiana, y parte de tres actividades básicas: experimentar/vivir, preguntar y examinar. A partir de estas raíces brotarán las diferentes “ramas” y “hojas” de la investigación cualitativa, entre las que el investigador debe elegir para realizar su trabajo. (Rodríguez Gómez *et al*, 1999, p. 39.) Asimismo, la lógica del modelo hermenéutico permite la ruptura con la epistemología clásica, yendo al rescate de la historicidad, la diversidad, la subjetividad, la interpretación y comprensión de manera situada. En el mismo sentido, para Capocasale (2015), el modelo metodológico hermenéutico, “acepta la carga axiológica en el proceso de investigación, pues los valores y la ideología influyen desde la selección del problema a tratar hasta el análisis de los resultados obtenidos” (p. 44). Esto supone, necesariamente, una mirada sobre el papel del investigador. En ese sentido y atendiendo al modo hermenéutico adoptado para llevar adelante la tarea científica, se considera central el papel de quien investiga, su relación con el objeto ya desde la construcción misma del objeto empírico.

Ante el escenario metodológico expuesto, se concuerda con el pensamiento del epígrafe con el que se inicia el presente capítulo, en el cual Capocasale (2021), indica claramente que la lógica del modo cualitativo de investigación, consiste en asumir que el problema a investigar “está presente en el mundo intersubjetivo de los sujetos” (p. 114)

Es importante señalar que las consideraciones que se vienen realizando en los párrafos anteriores, se enmarcan principalmente en los siguientes aspectos epistemológicos: Por un lado, el ya tradicional debate en el campo de las ciencias sociales, donde la identidad, sujeto (investigador)-objeto (investigado), ha sido elemento de análisis y de discusión desde siempre, a los efectos de superar los escollos epistémicos planteados por los enfoques naturalistas de la ciencia. Por otro lado, la característica construcción del objeto empírico, que supone un proceso donde el objeto real (la realidad social, educativa), deviene objeto empírico (científico, investigable).

Para Sirvent y Rigal (2017), la génesis del objeto empírico está en la problematización del objeto real, por lo que es necesario operar sobre el mismo a través de “postulados lógicos y procedimientos metodológicos” (p.18), abarcando, “un doble juego dialéctico de relaciones entre un corpus teórico y un corpus empírico y entre un sujeto y un objeto de investigación” (Sirvent y Rigal, 2017, p. 18). Lo expuesto es trascendente en esta tesis, debido al grado de inmersión docente de quien investiga, en el universo, en el contexto de descubrimiento,

formado parte de la situación problema, problematizando la misma. Todo lo cual demanda vigilancia epistemológica y metodológica, así como también una vigilancia ética.

2.2- El método: Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*)

La perspectiva hermenéutica que da sustento a la metodología cualitativa, de generación conceptual habilita la opción de distintos caminos, métodos, para la interacción con el campo y la obtención de datos. La elección para este trabajo es por el método denominado la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*), no solo por entender su perfecta correspondencia con el modelo de generación conceptual propuesto en la modalidad de hacer ciencia de lo social, sino, además, por la congruencia que dicho método permite con el objeto empírico de la investigación. Como ya se sabe, parte constitutiva del objeto empírico lo son las concepciones de los estudiantes, pues bien, investigar tales concepciones remite a componentes subjetivos, de orden psicológico, lo que hace pensar en la pertinencia de la *Grounded Theory*. Cabe recordar que dicho método es empleado originalmente en el campo de la salud, por Glaser y Strauss (1965) en un estudio denominado “Conciencia de morir”.

El aporte de la *Grounded Theory* está dado principalmente, porque consiste en un método que aspira a generar conocimiento, conceptos, teoría, a partir de los datos recabados. Es así que, en la investigación para esta tesis, se pretende generar teoría sustantiva a partir de la información recolectada en el campo. Dicha teoría generada estará fundamentada en los datos obtenidos. Esto supone un acercamiento inductivo a la realidad empírica, sin intencionalidad verificativa sino abierta al descubrimiento.

Cabe destacar que la *Grounded Theory*, en cuanto método, ha ido transformándose desde sus orígenes con Glaser y Strauss (1967), pasando por las diferencias entre la concepción que sobre el método van a tener estos autores, lo que origina que cada uno siga caminos y publicaciones separadas aclarando las diferencias acerca de sus concepciones sobre el método. En 1978 Glaser publica *Theoretical Sensitivity. Advances in the Methodology of Grounded Theory* y en 1987 Strauss publica *Qualitative Analysis for Social Scientists*, pero será en 1990 cuando el distanciamiento teórico entre los autores quede bien definido al publicar Strauss y Corbin el libro, Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada. A partir de allí, según Velázquez (2016), quedan definidos dos estilos de trabajo, que algunos denominaron dos versiones de la *Grounded Theory*. Una versión Glaseriana, fiel al planteo inicial y al concepto de emergencia,

reduciendo las descripciones en tarea investigativa y la versión Strausiana, enraizada en la descripción interpretativa, con relevancia en las operaciones de codificación.

La diferencia entre los autores pioneros de la *Grounded Theory*, radica principalmente en que Glaser se posiciona para la generación de teoría desde la visión cuantitativa y positivista que exige ceñirse estrictamente a lo que el dato expresa, con carácter verificativo. En cambio, Strauss entiende la pertinencia de la interpretación de los datos, inclinando la balanza a la concepción cualitativa e interpretativa. Sin embargo, ambos autores sientan las bases en la centralidad de los datos. Strauss y Corbin (2002), refiriéndose a la *Grounded Theory*, en su libro *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*, expresan que:

Si el propósito de los investigadores es crear maneras nuevas de comprender el mundo y expresarlas teóricamente, entonces los métodos que ayudan a formar teorías, tales como el que se proporciona en este texto, son los indicados. El valor de la metodología que entraremos a describir radica en su capacidad, no sólo de generar teoría, sino también de fundamentarla en los datos. (p. 17)

De todos modos, la complejidad en el devenir del método no queda anclada en estas dos miradas, sino que con posterioridad es posible encontrar otras posiciones como la de Charmaz (2009), quien da un nuevo giro al método. Según Velázquez (2016), Charmaz (2009), quien, si bien estuvo en contacto directo con los pioneros, (e incluso su trabajo fue tutorado por Strauss), se convirtió en crítica de las concepciones de los autores y ha realizado varias publicaciones convirtiéndose en una referente actual del método. Velázquez (2016), explica que Charmaz (2009), observa tanto en la posición empirista de Glaser como en la visión interpretativa de Strauss, una tradición positivista, objetivista, donde los datos son verdaderos en sí mismos, están en la realidad y el investigador solamente los descubre. Según Velázquez (2016), Charmaz propone una mirada constructivista de *Grounded Theory* donde no solamente se considera a los datos sino también al análisis de los mismos. Por lo que, en el proceso de generar teoría, la interpretación y el papel del investigador se tornan sustanciales. Esta perspectiva cobra sentido si se tiene en cuenta que, en la búsqueda de la generación conceptual, los investigadores seleccionan información a partir del muestreo teórico, luego se encargan de la codificación, de la creación de categorías, de la asignación de propiedades. Es decir que en este proceso se ponen en juego aspectos particulares y personales, desde la subjetividad hasta la experticia y creatividad de quien investiga.

Velázquez (2016), quien en su trabajo ancla el método en la concepción constructivista propuesta por Charmaz (2009), entiende que la autora valora la reflexividad ya que en la misma se produce "...el análisis minucioso del investigador de su propia experiencia de investigación, de sus decisiones e interpretaciones..." (Charmaz, 2009, p. 252, citado por Velázquez, 2016)

Ahora bien, atendiendo a las posibilidades que proporcionan las distintas vertientes de la *Grounded Theory*, será la versión de Charmaz (2009), la que termine por definir el método. Si bien la construcción de teoría sustantiva a partir de los datos y la fundamentación de la teoría en estos, es clave, será el énfasis dado por Charmaz (2009), al papel del investigador en la fase de análisis de los datos, así como la reflexividad, lo que determina la opción de la *Grounded Theory* en el presente trabajo investigativo sobre las concepciones de los estudiantes acerca de las interacciones dialógicas en la clase de Sociología.

Cabe puntualizar, además, que la elección tanto de la estrategia metodológica cualitativa como la *Grounded Theory*, habilitan que el "amasado teoría-empiría", al decir de Sirvent (2017), adopte un carácter espiralado en contraposición al lineal. Esto significa que la investigación es concebida como proceso en el cual, desde el origen del tema abordado, pasando por la construcción del objeto científico, atravesando por la teoría que ilumina al objeto de investigación, las decisiones metodológicas, el muestreo teórico y el posterior análisis, se produce el ida y vuelta entre teoría y empiria.

Otro aspecto que cobra importancia en el diseño de esta investigación, se relaciona con el procedimiento utilizado en la obtención de datos necesarios para el muestreo teórico. De ahí que el proceso de recolecta de datos para generar el análisis teórico se realice a través de la entrevista.

2.3- La entrevista como técnica seleccionada

Como se estableció antes, la entrevista es la técnica elegida para llevar adelante el proceso de recolección de datos que habilita el posterior análisis en pos de la generación de teoría. Así, a lo largo de este apartado se establecerán algunas ideas relacionadas a dicha técnica las que guardan relación con el tenor de la misma en este trabajo.

Lo primero es indicar, concordando con Valles (1997), que se trata de una entrevista de investigación, debido a que persigue la obtención de datos relevantes para el estudio de tesis. Asimismo, se acuerda con lo expresado por Rodríguez Gómez *et. al.*, (1996), quienes

indican que la entrevista consiste en “una técnica en la que una persona (entrevistador), solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado. Presupone la existencia al menos de dos personas y la posibilidad de interacción social” (p. 167), por lo que se enfatiza el carácter interactivo de esta técnica. Dicho carácter demanda un ejercicio vigilante desde lo epistemológico y ético.

Por lo tanto, los trazos a tener en cuenta en la entrevista para este trabajo, apuntan a la interacción entrevistador entrevistado y al ejercicio equilibrado para no ejercer directividad. En tal sentido, es pertinente recordar el pensamiento de Bourdieu (1993), a quien le inquietaba el efecto de violencia simbólica en dicha relación de entrevista. Concretamente, el autor expresa que “para reducir al mínimo la violencia simbólica a través de ella...intentamos establecer una relación de escucha activa y metódica, tan alejada del *laissez-faire* de la entrevista no directiva como del dirigismo del cuestionario” (p. 529). Se concuerda con el autor acerca de la importancia de vigilar la imposición, sin dejar la relación librada al azar, aunque de acuerdo a la naturaleza del rol de entrevistadora,⁶ se entiende que el recaudo ético y la vigilancia epistemológica debe enfatizarse en el primero.

La opción abierta por uno de los recaudos planteados por Bourdieu (1993), no implica obviar aquí, el valor de prestar atención en los entrevistados y a la misma interacción. Ruiz (2012), quien, acerca de la interacción entrevistador-entrevistado, remite a la construcción de significados a partir de la interacción mencionada. En este caso, el énfasis está puesto en los dos actores de la relación. Si bien para Ruiz (2012), quien investiga se encarga de crear la situación y está lejos de ser neutral, la entrevista “comprende un desarrollo de interacción, creador y captador de significados, en el que influyen decisivamente las características personales (biológicas, psicológicas, sociales, conductuales), del entrevistador lo mismo que las del entrevistado” (p.165). Captar los significados constituye uno de los factores ineludibles.

Por su parte Guber (2001), desde el enfoque etnográfico y refiriéndose al posicionamiento de los actores en la entrevista, indica que “desde una perspectiva constructivista la entrevista es una relación social, de manera que los datos que provee el entrevistado son la realidad que éste construye con el entrevistado en el encuentro” (p. 77) El enfoque etnográfico supone la posibilidad de negociar los términos en los que se desenvuelven

⁶ Que no solo representa la parte que investiga sino también la profesora. ¿Hasta dónde pesa ese doble rol en una investigación educativa que involucra a estudiantes y docentes (cara a cara)?

las entrevistas. Guber (2001), señala que “los informantes reformulan, niegan o aceptan, aun implícitamente, los términos y el orden de las preguntas y los temas, sus supuestos y las jerarquizaciones conceptuales del entrevistador” (p. 92). En lo que refiere a la no directividad, esta supone reconocer la distancia entre la reflexividad de quien investiga y la reflexividad de los informantes entrevistados. Aunque para la autora, la aplicación de la no directividad admite matices.

Como se dijo antes, en la entrevista implementada en el trabajo de campo se trata de mantener la vigilancia con la no directividad, aunque se utiliza una guía de preguntas, lo que le da carácter de semiestructurada. Sin embargo, se permite la asociación libre del informante. Quien investiga y entrevista mantiene una “atención flotante” (Guber, 2001, p. 82), es decir que, entre pregunta y pregunta, se mantiene en atenta escucha sin privilegiar ninguna parte del discurso informante.

Siguiendo el hilo de la riqueza que presenta la entrevista como técnica en los distintos rasgos y facetas que admite, desde lo epistemológico y ético, es importante señalar aquí que, siguiendo la no directividad con matices, se incluyen rasgos de la entrevista focalizada (*focused interview*). Valles (1997) remite a Merton, Fiske y Kendall (1946, 1956), como pioneros de este tipo de entrevista. En tanto técnica cualitativa la entrevista focalizada se centra en las experiencias subjetivas de las personas que estuvieron expuestas a una situación determinada sin pretender direccionar las respuestas, permitiendo que estas sean libres y espontáneas. Apunta a la amplitud en las evocaciones de los sujetos, en busca de profundidad. Si bien admite la utilización del guion, apunta a que este no afecte el principio de no directividad. Valles (1997), indica que para Merton y Kendall (1946), aunque a veces sea necesario asumir el control por parte del investigador, siempre será mejor la direccionalidad moderada.

Otro trazo a evidenciar hace referencia a la dinámica de la entrevista, la que según Guber (2001), presenta dos momentos importantes; la apertura y la focalización y profundización. Dichos momentos están relacionados con los dos trazos anteriormente explicados.

Para la apertura en cada instancia de entrevista con los estudiantes, se adopta el modo *grand tour* en el que se procura un abordaje que se caracteriza por no “ir al grano” (Guber, 2001, p. 87). Toda la parte introductoria que indaga respecto al ingreso a la carrera de profesorado, la especialidad elegida, así como las vivencias respecto a la cursada de la carrera

y la incidencia en la vida misma del estudiante, constituyen expresión del modo *grand tour*, en este trabajo. Luego, a medida que se va desarrollando la entrevista y entrando en clima, se van desplegando o como dice Guber (2001, p. 91), “descubriendo las preguntas *mini-tour*. En este caso se trata de poner el foco en la clase de Sociología y en las configuraciones didácticas que recuerdan los estudiantes.

Como se puede ver la modalidad *mini tour*, exige el foco en experiencias concretas, delimitadas y en la que la atención del investigador debe estar alerta a la vez que mantiene la vigilancia para respetar la no directividad. En función de lo expuesto, en este trabajo se opta por no mencionar a las interacciones dialógicas como configuraciones didácticas ni referir a ellas expresamente relacionadas a la clase de Sociología, a los efectos de respetar la no directividad. De todas formas, en las preguntas *mini tour*, es donde mayormente cabe la posibilidad de producir directividad. Es el momento en donde puede emerger la atención (flotante) del investigador e incluso realizar una pregunta impensada.

Por último y habiendo llegado a este punto, se hace necesario explicitar las cuestiones y pormenores del ingreso al campo y los informantes que proporcionan los datos a través de la técnica explicitada.

2.4- Acceso al campo y selección de informantes

Ya desde la formulación del problema de investigación se puede apreciar que los estudiantes se constituyen en los informantes para la investigación. Por lo cual, el universo está conformado por todos los estudiantes que cursaron Sociología en el primer año de la carrera de Profesorado en el denominado Núcleo de Formación Profesional Común del Plan 2008, entre 2015 y 2019, en tres Institutos de Formación Docente, ubicados geográficamente, al norte y al noreste del territorio uruguayo.

En tanto, la selección de informantes, tuvo carácter deliberativo, intencional y requirió de lo que Rodríguez, Gil y García (1996) denominan “vagabundeo”. Para los autores mencionados el vagabundeo es una de las estrategias para acercarse al campo, estableciendo contactos, antes de definir quiénes serán los informantes clave.

Acceder al campo, supuso en primer lugar la solicitud de autorización al CFE, la que fue otorgada por resolución 24, expediente 29-25-5-004435, con fecha 27 de mayo de 2019. Luego, se cursó la solicitud vía mail a las direcciones de dos de los institutos involucrados y la solicitud verbal a la dirección del tercer instituto.

Es importante resaltar que hubo la necesidad de contar con colaboradores, principalmente contactos docentes en cada una de las instituciones. De ahí que tres colegas de la disciplina, uno en cada instituto proporcionó los contactos de estudiantes que estaban dispuestos a la realización de la entrevista. Incluso en el instituto en el que la investigadora se desempeña como docente se siguió el criterio del docente-colega colaborador, quien indicó a los posibles informantes. Se apuntó con ello a robustecer la vigilancia tanto epistemológica como ética.

Entre los contactos proporcionados por los colaboradores se realizó una aproximación, de la cual, en algunos casos el vínculo se generó inmediatamente, y en otro caso no fue posible consolidar instancias de entrevista o no tuvieron la suficiente consistencia en la respuesta, por lo que hubo que descartar la posibilidad de realizar la entrevista con ellos. Cabe resaltar que, en todos los casos, el único criterio que primó para la selección definitiva de los informantes clave, fue el de la disposición del informante. Se denomina aquí informantes clave a quienes se destacaron por la disposición y tendencia a hablar, proporcionar la información necesaria acerca de las clases de Sociología.

El tiempo durante el cual se desarrolló la colecta de datos, abarca desde diciembre de 2019 a julio de 2020. Cabe explicar que la dilatación del tiempo se debió en primer lugar al respeto desde el rol de investigadora, por los tiempos y disposición de los estudiantes, y en segundo lugar al contexto de distanciamiento social producto de la Pandemia, lo que llevó a la realización de varias de las entrevistas a través de las Plataformas Zoom y WhatsApp. Este último aspecto ha provocado la reflexión acerca de los trastornos y cambios que supone investigar en ciencias sociales en tiempo de Pandemia.

Ahora bien, a partir de este proceso y de la peculiaridad del campo, en tanto terreno que fue proporcionando a los once informantes, se puede identificar características específicas para las unidades de análisis que decantaron en dicho proceso. A continuación, se explicitan las más sobresalientes:

- En relación a la distribución de estudiantes seleccionados por Institutos: al Instituto A corresponde 4 estudiantes, al Instituto B, le corresponde 6 estudiantes y al Instituto C, le corresponde 1 estudiante.
- Si hay algo que caracteriza al profesorado uruguayo es el peso que tiene la especialidad elegida para ejercer la docencia. De las 11 entrevistas efectuadas, por

especialidad la distribución corresponde a: Química 1, Ciencias Físicas 1, Ciencias Biológicas 3, Geografía 1, Literatura 1, Idioma Español 1, Portugués 1, Historia 1, Filosofía 1.

- De las edades de las personas entrevistadas: 7 de ellas se encuentran en el rango de 20 a 30 años, lo cual representa que casi el 64% de los estudiantes entrevistados se ubican en dicha franja etaria. Por otro lado, 4 estudiantes superan los 30 años; lo que representa el 36% de los entrevistados en esta franja de mayor edad.

En otro orden, a los estudiantes seleccionados se les proporcionó la información necesaria sobre este proyecto de manera tal que estén contemplados los aspectos éticos de la investigación social y educativa. En tal sentido, se les garantiza la debida confidencialidad que asegure el respeto a sus derechos e integridad. Cabe indicar que, con el grupo de estudiantes informantes, se ha generado un vínculo que permitirá volver sobre el problema investigado, de ser necesario, así como también ha quedado la puerta abierta para el intercambio y la reflexión, una vez finalizada la tesis.

Agregar, además que optar por los estudiantes que ya han cursado Sociología en el primer año de su formación para que constituyan las unidades de análisis en este proyecto, presenta una doble ventaja: la primera viene dada por el supuesto de que al tener trayectoria les permitirá mayor visibilidad respecto de la cuestión planteada, incluso la distancia (aunque sea mínima en algunos casos), en el tiempo puede llegar a favorecer la reflexión y la metacognición. La segunda refiere de algún modo a dimensiones de la vigilancia epistémica y ética, ya que disminuye la posibilidad de que los estudiantes informantes puedan ser alumnos en los cursos de Sociología y estar en relación directa con la docente que investiga. Este último punto remite al apartado que sigue a continuación.

2.5- El rol de la investigadora y su implicancia

Si bien a lo largo de lo escrito en esta tesis, se ha realizado algunas menciones acerca de los recaudos epistemológicos y éticos, en este apartado se pretende enfatizar, aunque sin lugar a dudas constituyen dos dimensiones transversales. Dicho énfasis se concreta al poner bajo la lupa el rol de la investigadora, lo cual, en sintonía con la metodología y el método decidido para este trabajo, supone asumir la implicancia.

Cabe reconocer que, desde la problematización del objeto real a la construcción del objeto empírico, los conocimientos y desconocimientos en torno a tales objetos, son el

resultado de las vivencias en el contexto de descubrimiento y el involucramiento en la situación problema, de quien investiga. Asumir dicha implicancia, presencia de subjetividad, constituye un paso fundamental para adoptar una posición crítica y autocrítica que permita la necesaria vigilancia epistemológica. Esto supone admitir que a partir de la interrelación y la implicancia entre sujeto y objeto es posible contribuir a la generación de conocimiento, sin renunciar el rigor metodológico.

Entre tanto, en relación a los aspectos más vinculados a la vigilancia ética, es necesario enunciar enfáticamente, el recaudo con la confidencialidad, así como con la fidelidad en el registro y tratamiento de los datos obtenidos de las entrevistas.



Capítulo 3. Presentación y análisis de los datos obtenidos en el campo

Teoría y empiria son el alma de la investigación. El investigador, va amasando su materia prima de teoría y empiria para dar forma, cual artista, a su “escultura final: los resultados de su investigación (Sirvent y Rigal, 2017, p. 14)

Llegado el momento de la presentación y análisis de los datos obtenidos en el campo, se intensifica el trabajo del “amasado” teórico empírico, planteado por Sirvent y Rigal (2017). Si bien este proceso se inicia desde el primer momento en el diseño de la investigación, es aquí que la curva de la relación teoría-empiría comienza a elevarse para luego ascender aún más en la fase de la discusión. A partir del análisis se persigue sentar bases para la generación de teoría sustantiva. El carácter sustantivo de la teoría generada, viene dado por entender que esta se sostiene en ámbitos limitados, o particulares de la realidad social y educativa, sin pretensión de un desarrollo conceptual general o de tipo universal. Sin olvidar, siguiendo a Charmaz (2009), que el ejercicio analítico se constituye sustancialmente sobre la interpretación de quien investiga. Entonces, los límites para el análisis estarán puestos por la teoría de referencia, por el método adoptado, las preguntas de investigación y los objetivos previstos.

En lo que respecta a la referencia teórica, solamente indicar que esta permite poner en juego la reflexión para interpretar y analizar los datos. Por momentos exige cierto ensanchamiento, concretando el amasado entre teoría y empiria, propio del carácter espiralado del proceso. De ahí que la idea de delimitación teórica para el análisis supone una membrana flexible, continente y a la vez dinámica, permitiendo el vaivén teoría-empiría.

En cuanto a la estrategia para la codificación, se realiza un ejercicio con la finalidad de la organización de los datos obtenidos en las entrevistas, en *categorías*. En este proceso se van entrelazando la recolección de datos, la codificación, junto al análisis y la interpretación. Se emplea la estrategia del muestreo teórico, a partir de la cual quien investiga tuvo que:

a) Preguntarse ¿qué grupos o subgrupos de personas, sucesos o actividades hay que buscar en esta propuesta teórica? (Glaser y Strauss, 1999). Para esta tesis de investigación, los once estudiantes constituyen la unidad de información y los sucesos principales a visualizar, consisten en la elección de la carrera, la clase de Sociología y las

configuraciones didácticas en dichas clases. Si bien en cada uno se busca con atención, pretendiendo hallar distintos acontecimientos. Este ejercicio es importante porque en torno a él se estructura el análisis. Dicha estructura se concreta en segmentos, entendido estos como la parte de un recorrido en el terreno, en el trabajo de campo, revelando el trayecto realizado en la recolecta de los datos, en las entrevistas. A su vez es posible identificar distintos segmentos, como ser, el segmento introductorio, que da cuenta de las respuestas a las preguntas *grand tour*, permitiendo conocer aspectos referidos al estudiantado, el año de ingreso a la carrera, la especialidad cursada, aspectos vinculados a los factores que impulsaron su elección y cómo vive la cursada. Un segundo segmento focaliza en la clase de Sociología, cuya clave consiste en la rememoración de los estudiantes acerca de cómo se desarrollaban las clases. Un tercer segmento es el que directamente se aborda la cuestión de las configuraciones didácticas en clase de Sociología y la aparición de las interacciones dialógicas ligadas a dichas configuraciones. Es en este segmento donde, las concepciones de los estudiantes, se ponen en juego con mayor intensidad.

b) Identificar los acontecimientos, los denominados *incidentes*; definidos estos, como la unidad analizable del muestreo. En este paso es cuando estaría aflorando un dato, una categoría que resulta de interés puntual para la investigación.

c) Ir registrando dichas categorías significativas hasta lograr lo que se denomina la *saturación teórica*. Para Valles (1997), la saturación teórica exige saturar la información, pero no la verificación universal, ya que el propósito que persigue es generar teoría, no realizar verificaciones. Todo lo cual resulta congruente con el objetivo principal de esta investigación.

A partir de los *incidentes* condensados en tablas, se realiza un incipiente ejercicio de *comparación constante*, principalmente comparando datos con datos, de cada una de las respuestas de las entrevistas y luego comparando las categorías. Es de resaltar que, en la codificación, se entiende que el microanálisis incluye una *codificación abierta* porque se realiza en los primeros pasos de la investigación, con una aproximación general o “panorámica” sin llegar a desarrollar la codificación axial. Concretamente, a partir del dato en bruto (D), se opta por extraer los aspectos sobresalientes (Ds), registrar los incidentes (I), para luego asignarle una categoría (C). A cada categoría se le atribuye propiedades (P), que sirven para realizar la comparación constante. Es decir, comparar sistemáticamente al incidente que surge de cada respuesta de las personas entrevistadas, con las propiedades de las categorías

creadas por quien investiga, lo cual va permitiendo identificar las relaciones e ir generando algo de teoría sustantiva.

Ante la codificación abierta, se inicia el procedimiento inductivo, permitiendo, como se dijo antes, crear categorías y sus propiedades, es así que se puede observar como todo se mueve, fluye, a veces de manera caótica, dificultándose atrapar la idea que luego quedará cristalizada. Tal es así, que se corre riesgo que al cristalizar algunas categorías se pierdan otras, que también deambulan en la reflexión analítica, por lo que es momento de dar paso a la codificación axial, en la que hay que decidir por una categoría clave, central, alrededor de la cual giran, se mueven subcategorías y propiedades.

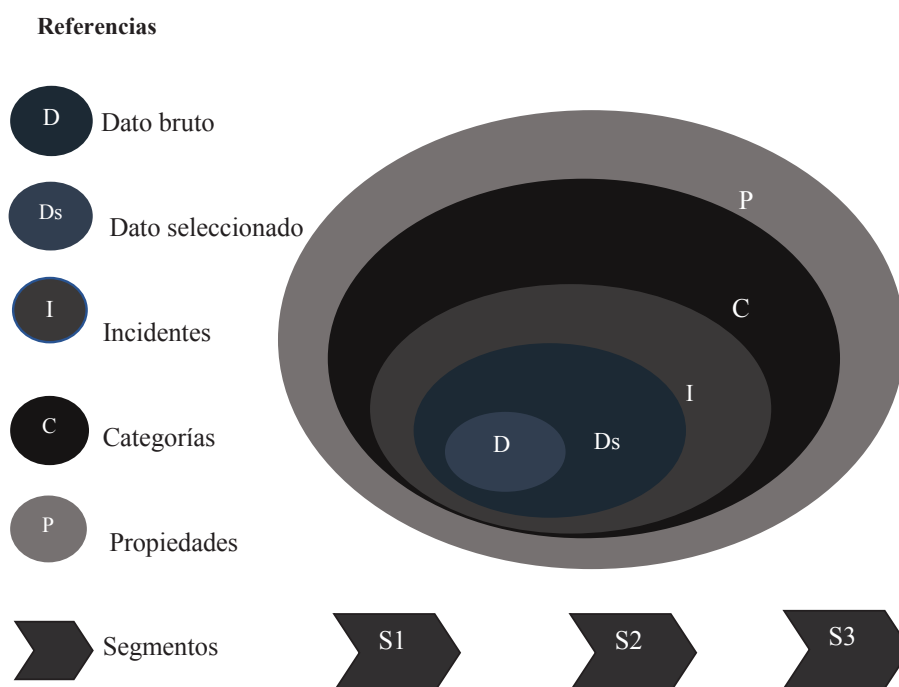


Diagrama 1: Proceso espiralado de codificación y categorización a partir de los datos obtenidos y analizados, en cada segmento de las entrevistas.

En relación a los objetivos que marcan el horizonte del trabajo, apuntan a la exploración y el análisis de las concepciones de los estudiantes acerca de las interacciones dialógicas en clase de Sociología, así como a su categorización. Por lo cual la teoría

generada a través de los procedimientos del método, por momentos es producto de una exploración más profunda y por momentos da cuenta de una exploración superficial, permitiendo la identificación, el análisis y la categorización o tipificación de las concepciones de los estudiantes acerca de las interacciones dialógicas en la clase de Sociología.

3.1- Los estudiantes y la elección de la carrera: afectividad y racionalidad en el punto de partida

En las entrevistas los estudiantes rememoran el momento y el impulso para decidir la elección de la carrera. Es aquí, donde afloran sus experiencias vitales, atravesadas por condicionamientos socio culturales y económicos, como ser las condiciones de la familia, condicionamientos biológicos (la edad), psicológicos, afectivos vinculados a sus experiencias sociales y educativas.

Por otra parte, si las concepciones presentan dos dimensiones, una de carácter cognitivo y otra de carácter afectivo, se puede percibir que en este segmento aparece con nitidez la dimensión afectiva ya que las acciones de los individuos están fuertemente marcadas por la afectividad; o en el sentido weberiano, en la acción de elegir la carrera de profesorado y la especialidad, están presentes factores afectivos. El “desafío personal”, “avanzar” cumplir con un “pendiente” son algunos de los factores identificados como impulsores para la decisión de cursar profesorado, aunque la nota que llama la atención es la persistencia en las respuestas de los estudiantes, de la incidencia de un/a profesor/a referente que contribuyó a despertar el interés de realizar profesorado. En tal sentido, se transcribe algunos pasajes de las respuestas de los estudiantes:

“Creo que fue porque, viste cuando te identificas con los docentes, en ciclo básico siempre fueron referentes los profes de Historia. Después cuando arranqué en cuarto año, que me vine a (lugar), fue como que la Química que odiaba, me empezó a gustar y viste cuando te motiva y la profesora era como que te motivaba...Siempre le cuento a los compañeros que en realidad yo creo que la elección de la docencia fue por los profesores, porque tuve miles de problemas de adolescente y si hoy llegué acá en realidad fue por esos profesores que están ahí manteniéndote y por eso creo que la docencia eso que tiene de que salva” (EQ 1-2018)



“Pero fue algo que siempre tuve pendiente y gracias a una excelente profesora de Historia, me atrajo mucho más y bueno también mis vínculos” (EH 2-2019)

“Bueno, creo que venía todo de la mano de...viste que tenés siempre un docente que te impulsa, esos docentes que dejan huella, eso para mí como un punto inicial” (ECB 6-2018)

“Cuando hice sexto, me acuerdo de sexto de Derecho, ahí tuve una docente de Filosofía que una de las pruebas, me acuerdo clarito, me había tocado preparar Marx, la condición de hombre y la preparé como si fuese...no sé, con unas ganas y leer el material e investigar sobre el autor, ver quién era, preparar la clase, fue algo que me encantó. Pero lo que más me atrajo o... me digo quiero hacer esto, fue cuando la devolución de esa docente” (EF 8-2016)

Se considera interesante que la incidencia de los profesores cala hondo ya que los estudiantes parecen descubrir, o empezar a descubrir, rasgos de la naturaleza de la docencia. Como agrega EQ 1-2018, “aunque crean que la docencia es solo eso de ir y dar clase...y no, tiene otras cuestiones que capaz que a veces no se sabe”; o la atención puesta en la “devolución” realizada por la docente en el caso de EF 8-2016, denotan no solo el reconocimiento al rol docente en sentido amplio, que incluye lo humano, lo vincular sino que emergen elementos específicos, inherentes a la profesión, como lo didáctico pedagógico que se vislumbra en la referencia del estudiante a la “devolución” realizada por la docente.

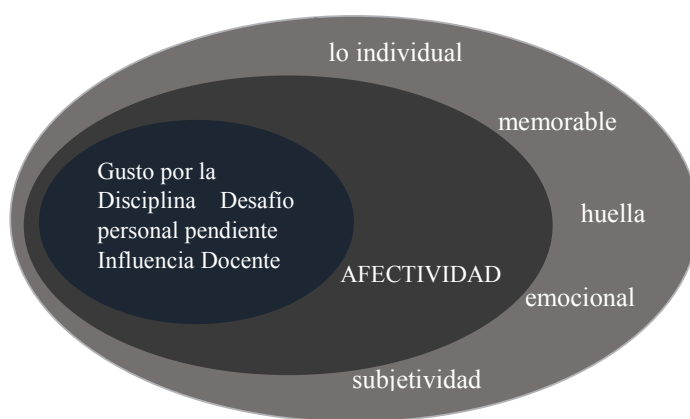


Diagrama 2: Categoría afectividad y sus propiedades, construida a partir de la interpretación del dato seleccionado (ds).

Asimismo, expresiones tales como “excelente” (EH2-2019) y “docentes que dejan huella” remiten y hacen pensar en el planteo de Maggio (2012), con relación a los profesores ejemplares y prácticas memorables, en el cual la autora da cuenta de “la enseñanza poderosa”, en la que la capacidad de expansión en la clase y perdurabilidad en el recuerdo, se constituye en un rasgo sustancial. Pues bien, los estudiantes recuerdan la enseñanza de esos docentes referentes hasta hoy, y lo identifican como factor que contribuyó fuertemente en la elección de la carrera docente.

Respecto a la especialidad elegida, si bien hay un atisbo de incidencia docente, lo que más ha influido es el “gusto” personal por la materia de la especialidad, predominando el factor subjetivo manifestado en el afecto que expresan por el campo disciplinar elegido. Este aspecto que se relaciona con la huella de lo disciplinar, hace pensar que ha sido una característica de la formación del profesorado, que se remonta a los tiempos fundacionales. Al respecto Capocasale (2021), en su tesis doctoral expresa que hacia el año 1951 cuando se crea el Instituto de Profesores Artigas, los docentes que se formaban para la enseñanza media “adquirieron un rol protagónico y se los concebía socialmente como un “especialista” en su disciplina, con actitud positivista y formación pedagógico-didáctica disciplinar” (p.40). Cabe reflexionar acerca de cómo ese rasgo de la matriz fundacional ha sido traspolada a la Formación del Profesorado en los IFD.

Sin embargo, aunque la afectividad emergió con fuerza de las entrevistas, es frente a la especialidad elegida que surge también, de modo algo más tenue, una dimensión vinculada a la racionalidad, en un doble sentido. En términos weberianos, por un lado, la “racionalidad con arreglo a valores”, y, por otro lado, una racionalidad “instrumental”. Es posible ver, entonces, que el impulso vinculado al sentido que los estudiantes encuentran en la carrera está estrechamente ligado al campo disciplinar específico y a la función social transformadora, que según entienden, juega la Educación. Por lo tanto, aquí entra en juego la valoración y los principios, ideales, que se articulan con la condición social de los sujetos, es decir aparece la “racionalidad con arreglo a valores”, a la que se hacía referencia anteriormente. Algunos estudiantes asignan un sentido social a su elección, es decir que trasciende lo individual:

“Apuesto a que todo cambio...la educación tiene...contribuye para que ocurran los cambios, los cuales deseo que existan y ¿Por qué Portugués? Porque particularmente el estudio de lenguas (yy)... tiene mucho que ver con lo afectivo,

con las lenguas que son un poco discriminadas, dejadas de lado en contexto de frontera, entonces ese es mi interés particular en Portugués” (EP 3-2015)

“La educación es la base de un País. El Idioma Español, el saber manejarlo con soltura tanto escrito como oral, les abre puertas a los jóvenes. Pero para aportar esto y dar una ayuda, aunque sea mínima, necesitaba formarme como docente” (E IE 5-2019).

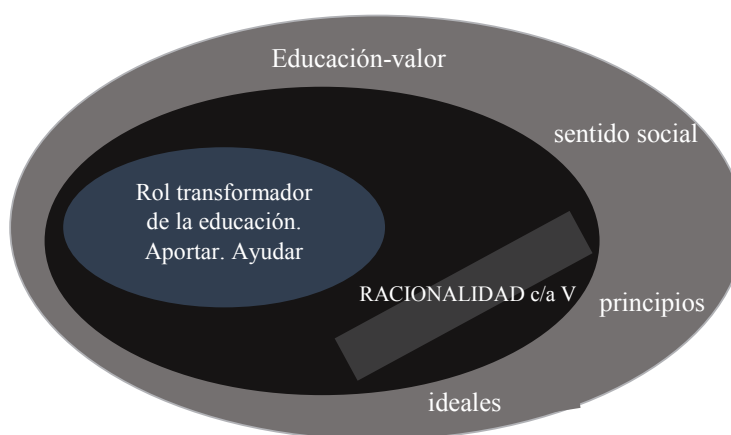


Diagrama 3. Categoría racionalidad con arreglo a valores, y sus propiedades, construida a partir de la interpretación del dato seleccionado (Ds)

En cuanto a la racionalidad de tipo sustancial, es posible visualizar una dimensión relacionada con esta, en el que sobresale el rasgo instrumental, ya que algunas decisiones estuvieron marcadas en su base, por finalidades concretas vinculadas incluso, a la oportunidad y conveniencia de la decisión tomada al momento de elegir la carrera con miras al mercado laboral. Tal como lo expresan las siguientes respuestas en las entrevistas:

“En realidad lo que me impulso, es: 1° por mi edad, que... bueno, considerando que estudié bastante pero que de lo que estudié no hay muchas fuentes de trabajo... empezando por ahí. Me gusta la idea de...siempre me gustó la idea de poder ser docente. Me gusta enseñar, me gusta explicar las cosas y ta...y teniendo en cuenta que también me gustan mucho los números y todo eso...Yo hice muchas cosas de auxiliar administrativo, trabajé inclusive de eso...que tiene muchos números, muchos cálculos y eso. Y otra cosa, teniendo en cuenta que profesores de física, están faltando...No sé si en todas partes, pero si acá en la ciudad de X, por lo que tengo entendido” (ECF 4-2019)

El diagrama a continuación pretende ilustrar la racionalidad instrumental, en la que se puede apreciar en las acciones de los estudiantes, el arreglo al fin eficiente, articulando sus decisiones con la oferta laboral, por ejemplo.



Diagrama 4: Categoría racionalidad con arreglo a fines y sus propiedades a partir de la interpretación del dato seleccionado.

Como se puede apreciar, ECF 4-2019, evaluó y consideró aspectos vinculados a su formación y desempeño laboral previo y la relación con la especialidad a seguir en el profesorado, incluso introdujo la variable “edad” en el balance, para desembocar en la relación oferta-demanda del mercado laboral docente en la ciudad en la que vive. Sin embargo, es relevante visualizar, que la elección racional de la estudiante no desdibuja completamente el factor afectivo, el “gusto por enseñar” y el “gusto por los números” forman parte de la valoración. Entretanto, ECB 7-2019, expresa que tomó la decisión a la luz de algunas valoraciones relacionadas con su anterior formación que coincide con la especialidad del profesorado:

“Previo a esto, o sea a la carrera de profesorado yo estaba haciendo ingeniería forestal y cuando la estaba haciendo me di cuenta de que realmente lo que me gustaba ahí eran todas las materias referidas a la especialidad Biología. O sea...era anotarme a Bioquímica, a Fisiología... todas materias muy vinculadas a la Biología. Por tanto yo quería hacer algo mucho más centrado a eso y...mi hermana, en parte también está estudiando (em) Profesorado de Música, lo que me estaba también alentando a dedicarme a esto del profesorado”.

3.2- Remembranza: la clase de Sociología como escenario en el que se despliegan las configuraciones didácticas

Llegada a esta fase de la presentación y análisis de los datos, es importante señalar que los mismos comienzan por evidenciar lo que dicen los estudiantes acerca de la clase de Sociología, de las configuraciones didáctica e incluso de las interacciones dialógicas, comenzando así a desprenderse sus concepciones, las que son objeto de interpretación. Los estudiantes entrevistados rememoran, en tanto evocan la clase de Sociología. Aquellas clases de Sociología. Frente a la pregunta realizan el esfuerzo cognitivo para traer al presente o ir hasta el pasado en busca de los hechos. En todo caso, se percibe el distanciamiento temporal desde donde cada estudiante habla de la clase de Sociología. La distancia percibida parecería operar como un factor que contribuye a la visibilidad ya que los estudiantes no solo dicen cómo eran las clases, sino que realizan un autoanálisis, o incluso un análisis metacognitivo en relación a sus aprendizajes y relación con la Sociología y rol del docente.

Siguiendo el hilo de la entrevista, la clase comienza a emerger como antesala a la entrada del nudo que constituyen las interacciones dialógicas en tanto configuraciones didácticas, aspecto que se abordará más adelante. Asimismo, de las evocaciones realizadas por los estudiantes respecto a la clase de Sociología, se desprende que esta constituye una estructura que opera de contexto en el cual coexisten distintos elementos, entre los cuales será posible evidenciar o no las interacciones dialógicas.

3.2.1- La metáfora de lugar y no lugar para introducir el análisis de la evocación de las clases de Sociología

La clase de Sociología no opera solamente como contexto, por lo que cabe pensar que puede llegar a configurar, metafóricamente por lo menos, lo que Augé (2000) denomina un “lugar” o un “no lugar”, en tanto, los estudiantes logran distinguir clases donde es posible encontrar sentido para la permanencia y el accionar (lugar), de aquellas en las que son lugar de tránsito, en la que no hay sentido para la permanencia. A tales efectos es ilustrativo lo que EP3-2015 confirma, diciendo que se mantenía “cumpliendo con la presencia en cuerpo”. Por lo que se puede pensar a la clase de Sociología como un “no lugar” al que solamente se accede y permanece con el fin de cumplir un trámite que le permita al estudiante seguir adelante en la carrera, hacia la meta, pero sin sentido formativo

alguno. Otras expresiones de los estudiantes, provocan pensar la clase en clave de lugar o no lugar; son algunas expresiones de los estudiantes que denotan el gusto o el disgusto en relación a la clase de Sociología. Por ejemplo, respuestas tales como:

“A mi particularmente, me encantaban” (EH2-2019)

“A mí me encantaba Sociología” (ECF4-2019)

“Muy amenas...es lo que hace a la materia interesante” (EIE 5 -2019)

“Creo que dentro de todo fueron buenas clases” (ECB6-2018)

“Eh, fue algo que me gustó mucho” (ECB 7- 2019)

“Un poco denso, el primer semestre...se volvió un poco denso, como que fue muy pesado, denso. Pero después del primer semestre fue como más liviano, ya entendíamos...se hizo más liviano, más entretenido, más fácil de tratar” EF 8-2016

“Me costó Sociología, fue de las que más me costó, la verdad” (EG 9-2015)

“Pero cuando cursé el segundo año me gustó muchísimo y comprendí y me asombró mucho eso” (EL10-2018)

El ejercicio de traducción de la idea de Augé (2000), toma para el análisis su afirmación que indica que un “Lugar se cumple por la palabra, el intercambio alusivo de algunas palabras de pasada, en la connivencia y la intimidad cómplice de los hablantes” (p.83). Cuando los estudiantes se refieren a la clase de Sociología en términos gratificantes, lo que hace pensarla como “lugar”, parecería que se produce ese “intercambio, connivencia e intimidad” que plantea el autor. Por el contrario, cuando la clase de Sociología se convierte en “no lugar”, cabe pensar que si bien existe como si fuera un “lugar”, carece de energía vital, es “denso”, sin entendimiento, incomprensible, “difícil” y por lo tanto sufriente, incluso costoso, por lo que no hay deseo ni interés alguno de permanecer. En tal sentido, es ilustrativo lo que expresa EP3-2015: “Y bueno...mi cabeza estaba en otras materias mientras mi cuerpo cumplía con la obligación de decir presente y estar allí”.

3.2.2- La dimensión estética y la dimensión dianoética en el análisis del gusto por la clase de Sociología⁷

Partir de la categoría “gusto” para el análisis de lo que dicen los estudiantes acerca de la clase de Sociología, es partir de una categoría nada sencilla, ya que como lo advierte

⁷ El término dimensión es pensado aquí, a partir de lo que plantean Strauss y Corbin (1998), para la codificación abierta, es decir como “escala” en la que se puede apreciar variaciones que permiten especificar la categoría.

Gadamer (1999), las “Cuestiones de gusto no pueden decidirse por argumentación ni por demostración” (p. 75) Aun así, se decide atender dicha categoría por constituir una de las expresiones más frecuentes en las entrevistas con los estudiantes. A continuación, se presentan algunas de estas expresiones emanadas de las entrevistas:

“A mí en particular me encantaban porque justamente, ehh...no quiero decirlo rebuscado, pero lo daba a un nivel bastante catedrático que te hacía pensar y tenías que estar con toda la chispa y buen” (EH 2-2019)

“A mí me encantaba Sociología. La profesora...en realidad, me gustaba mucho la dinámica de dar la clase... como la daba, las propuestas que tenía, la manera que explicaba todo, su forma de hablar y eso” (ECF 4-2019)

“Eh, fue algo que realmente me gustó mucho y no sé si se deba realmente a la materia sino a la Profesora...O sea realmente te llegaba a gustar mucho” (ECB 7-2019)

“Pero cuando cursé el segundo año, me gustó muchísimo, comprendí y me asombró eso...” (EL 10-2018)

Pensar en el gusto por la clase de Sociología lleva al abordaje del fenómeno desde la estética, lo que implica reconocer la existencia de una conciencia perceptiva, lo que supone la distinción con otro tipo de conciencia, la conciencia dianoética. Para Candelero (2020), tanto la una como la otra suponen conocimiento consciente en tanto conocimiento, solo que el conocimiento estético refiere a los fenómenos y el dianoético a las relaciones. El primero implica poner el cuerpo, el segundo las ideas, lo abstracto. “Así para los antiguos griegos hay una conciencia corpórea, distinta a la conciencia de las abstracciones, pero que comporta también la aptitud de conocer” (Candelero. 2020, p.1)

La información relevada a partir de los datos proporcionados por el estudiantado, da cuenta como la clase de Sociología puede ser pensada, a partir de la dimensión estética, originada en su carácter vital, lo que hace que los estudiantes refieran al gusto por la clase, incluso en ocasiones refieren a “encanto”, es decir, estar encantados o que les encantaba la clase. Dicho esto, se entiende que los estudiantes recurren, en primer lugar, a la conciencia estética, cuando evocan las clases de Sociología, no solo para decir que les gustó la clase sino también para expresar lo que no les gustó o percibieron de modo denso, difícil, inadecuado o incluso el “asombro” ante lo comprendido. Todo lo cual señala a la experiencia estética de los estudiantes como una puerta de entrada para el análisis de sus concepciones. Del mismo modo, resulta interesante ver que, si bien la dimensión estética

aparece fácilmente, en las evocaciones de los estudiantes emergen, además, ciertos acontecimientos (incidentes), que se identifican con la conciencia dianoética. Ejemplo de ello lo constituyen las siguientes expresiones:

“Yo creo que éramos muy autodidactas...las ciencias de la educación tienen eso, ¿no? que podés abarcar muchos temas y más la Sociología” (EQ 1-2018)

“Y obviamente la carrera demanda que vayas adquiriendo cierto grado de (verdad) de léxico...había clases que se prestaban para debate, ¿no? porque justamente, como somos seres políticos, la Sociología incursiona mucho desde ese punto, nos involucra y nos tiene que interesar a todos” (EH 2- 2019)

“Era la fiel representación, el sinónimo absoluto de la pedagogía tradicional, con clases expositivas, absolutamente expositivas” (EP 3-2015)

Por lo tanto, las referencias realizadas por los estudiantes, respecto de los aspectos didácticos pedagógicos, a la naturaleza de las Ciencias de la Educación y de la Sociología y a las estrategias didácticas o a la estructura de la clase y desarrollo del curso, hace suponer e interpretar, que además de la dimensión estética, identifican aspectos cognitivos, tales como: conceptos, ideas, teorías, pertenecientes a todos estos campos mencionados.

3.2.3- Dos acontecimientos⁸ que en las concepciones de los estudiantes parecen constituirse como la clave de la clase

Del análisis se desprenden distintos acontecimientos, incidentes, para que la clase de Sociología (CS) configure un “lugar” o un “no lugar”, entre los cuales el profesor, más específicamente la actitud docente (AD), y el estudiante en relación con la Sociología (E---S), se constituyen como los dos más mencionados. En el diagrama, las líneas de tipo angulares que se adoptan, pretenden ilustrar la imagen de estos acontecimientos. Tienen una connotación y significación, al querer transmitir lo que, de sinuoso, delicado, padeciente y/o gratificante, hay en esta trama. A la vez que, con la elección de trazas segmentadas, en dichas líneas, se pretende ilustrar la complejidad, ya que se percibe como tanto la actitud de los profesores como la relación de los estudiantes con la Sociología, consisten en acontecimientos alcanzados por la complejidad de lo subjetivo e intersubjetivo en el contexto de la clase. Por lo que no sería justo representarlo en la

⁸ La idea acontecimiento es empleada para referir a los incidentes, pero, además, está inspirada en el pensamiento filosófico Deleuze (2002) para quien según Esperón (2014), la idea de “acontecimiento” supone romper con la linealidad, constituye un instante o momento en el que se produce algo, donde surge lo novedoso.

sencillez de las líneas rectas. Mientras tanto la complejidad de la relación de los estudiantes (E), con la Sociología (S), está representada por una línea discontinua, dejando espacio para pensar, por ejemplo, en los dilemas de dicha relación.

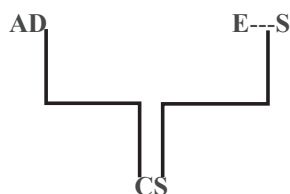


Diagrama 5: Dos acontecimientos predominantes en la clase de Sociología que podrían incidir en la configuración de esta como un lugar o un no lugar.

Es dado señalar que en nueve de las once entrevistas realizadas se puede apreciar alguna referencia al docente. EQ 1- 2018, expresa que:

“Si bien el profesor lo podría llegar a enfocar por cierto lado, tenía eso que vos podías enfocar por montón de partes...y eras libre de hacer eso porque después en los parciales vos podías guiarte por tus enfoques”

A su vez, el estudiante liga el modo liberal del docente al formato autodidacta de la formación:

“Yo creo que éramos muy autodidactas... vos tenías que estudiar y si estudiabas, la clase fluía...entonces es eso, me parece de autodidacta y muy abierta a poder relacionar y asociar con lo que pasaba, con lo vivís actualmente” (EQ 1-2018)

Entre tanto, EH 2-2019 entiende que la clase depende de profesor:

“Si, creo que depende mucho del profesor. Convengamos que tuvimos y contamos con un excelente profesor XX, (risas) y no estoy pasándole la mano por el hombro como se dice en el léxico de lo vulgar, sino que es así, es un señor profesor”

En cuanto al carácter de “Sr. Profesor” parecería asociarse al modo “catedrático” de abordar la clase, como lo expresa la estudiante:

“A mí en particular me encantaban porque justamente, ehh...no quiero decirlo rebuscado, pero lo daba a un nivel bastante catedrático que te hacía pensar y tenías que estar con toda la chispa y bueno... de pronto cuando se estancaba la clase el profesor hacía hincapié en algo, en un *tips* para ver si por ese lado incursionaba y desarrollaba la clase” (EH 2-2019)

Se interpreta que el modo catedrático, en la concepción de la estudiante, les exige pensar, estar alertas y atentos, a la vez supone que el profesor se mantiene vigilante y recurre a estrategias (“*tips*”).

En otro orden, es ilustrativo lo que recuerda EP 3- 2015: “el docente sentado detrás de un escritorio todo el tiempo” Si bien recuerda el clima “ameno”, asocia las clases de Sociología que tuvo, con formatos pedagógicos tradicionales, lo que hacía a una clase desenergizada en la cual estaba presente el cuerpo, pero “la cabeza estaba en otra parte”.

Por su parte, ECF 4-2019, expresa:

“A mí me encantaba Sociología. La profesora...en realidad, me gustaba mucho la dinámica de dar la clase... como la daba, las propuestas que tenía, la manera que explicaba todo, su forma de hablar y eso... Además su buen relacionamiento y el buen vínculo que instaló con nosotros sus alumnos, me parece que es una forma también, de contribuir a la enseñanza y que sea todo más dinámico, por así decirlo”

En este caso la referencia al docente va relacionada a la “dinámica” de la clase, la “propuestas” que realiza; entre otros aspectos, éstos parecen estar relacionados con la dimensión didáctica. Al mismo tiempo reconoce como beneficiosos para la clase el aspecto vincular, es decir el buen vínculo que instaló el docente con los estudiantes.

Para ECB 6-2018, el profesor generaba interacción en la clase y “hacía”, presentaba, lo que da cuenta de la actividad del docente y la síntesis es “fueron buenas las clases” aunque la expresión “dentro de todo”, que, en el contexto de la respuesta obtenida en la entrevista, puede interpretarse que existían ciertos escollos o dificultades, tal vez producto de la necesidad de lecturas, que es uno de los aspectos señalados por el estudiante.

“Creo que el profesor interaccionaba con los estudiantes, hacía... *presentaba presentaciones ppt* de los temas...para mí fueron buenas las clases. Dentro de todo fue muy bueno ECB 6- 2018”

Quizá es ECB 7-2019, quien deja más clara evidencia de la transposición didáctica llevada adelante por la docente, al decir que “sabe muy bien cómo acercarte la Sociología”, tal es así que, aunque la experiencia del estudiante proviene de un campo ajeno a las ciencias sociales, logra el gusto por la materia.

“La materia de Sociología, eh, fue algo que realmente me gustó mucho y no sé si se deba realmente a la materia sino a la Profesora, ya que sabe muy bien cómo

acercarte la Sociología, ya que yo previo a ese año que tuve con esta profesora, no conocía la materia porque yo venía de sexto de ingeniería y digamos que no se ve esa materia, ¿verdad? Y ta y ella te acercaba los temas de una manera bastante particular ya que lo que hacía era comentarte la teoría, si, te la explicaba, pero acercándote a los autores también, a su vida a su biografía y lo hacía con tanta pasión que vos llegabas a...a meterte en la cabeza cómo pensaban estas grandes personas. O sea, realmente te llegaba a gustar mucho su materia” (ECB 7-2019)

Es interesante la referencia a la “pasión” explicitada en la respuesta como componente de la transposición didáctica, cuya importancia se manifiesta en el entusiasmo del estudiante cuando refiere a esa fusión con los autores y sus teorías o pensamiento.

En la respuesta de EF 8-2016, el docente es clave en relación a las estrategias que utiliza, las que fueron entendidas por los estudiantes, lo que volvió no solo más “liviano” el curso sino más “entretenido”. Aquí se observa por un lado, el trayecto recorrido en un primer semestre del año escolar, de acercamiento al campo disciplinar (ya entendíamos), por parte del estudiante y por otro lado un viraje en las estrategias docentes.

“Pero después del primer semestre fue como más liviano, ya entendíamos la materia, la estrategia de la docente, que planteaba a qué quería llegar y se hizo más liviano, más entretenido, más fácil de tratar” (EF 8-2016)

En el caso de EL10-2018/19 es, de los once entrevistados, el único que tuvo que recursar la materia Sociología, por lo cual conserva la experiencia de dos instituciones y con dos profesores distintos.

“El primer año que me encontré con esta materia, no me fue muy bien en realidad, sentía como que no le llevaba el hilo, no lograba entender los autores, pero cuando cursé el segundo año, me gustó muchísimo, comprendí y me asombró eso...Como que procesaba todo con una mirada diferente. La verdad no sé si fue un avance personal que tuve o por el cambio de profesor, pero estoy casi segura que fue por lo primero. Hay que abrir mucho la mente para estudiar y comprender a cada autor y también estar dispuesto a tener otros puntos de vista ¿no?” (EL 10-2018/19)

Si bien en el planteo reflexivo que realiza el estudiante, toma partido por su propio proceso, es decir termina haciendo un autoanálisis e inclinándose por su “avance personal”, en algún momento aparece la posibilidad de que los docentes hayan incidido en los procesos realizados.

Para ECB 11-2019, afirmar que las clases de Sociología fueron “muy didácticas” va de la mano de la ruptura con el modelo tradicional. En ese sentido, atribuye al docente el papel de tomar en cuenta la centralidad del estudiante, además de las propuestas innovadoras que fomentan el pensamiento crítico.

“Bueno, las clases de Sociología que tuve (tanto en primero como en segundo), yo creo que fueron clases muy didácticas, no muy tradicionales como comúnmente se suele hacer, este, sino que siempre la docente que tuvimos, tomó en cuenta lo que es la parte de arrancar con la motivación de nosotros, los estudiantes y siempre implementar actividades nuevas y que trataban de fomentar el pensamiento crítico como por ejemplo, realizar algunos informes, realizar reflexiones sobre temas específicos, también se trataba de representar cómo son las culturas desde la representación artística, tratado desde diferentes áreas, siempre se trataba de recomendar libros, videos, películas referidos a ciertos temas o para expandir (¿no?), el conocimiento, el interés, siempre en la apertura de la clase, eh, siempre ¿no? , cálido, siempre... comentando qué se iba a realizar, los temas a tratar , bueno la clase siempre se daba de esa manera ... Esteee... y bueno... a veces también se daba lugar a que nosotros también diéramos, prepararemos ciertos temas, diéramos la clase, siempre con una pequeña evaluación después, de esa manera para estudiar los autores y los respectivos temas” (ECB 11-2019)

Cabe resaltar además la referencia al carácter “cálido” de la clase lo que se puede interpretar como un ámbito sostenido en buenos vínculos. Como se puede ver, los estudiantes valoran el papel del profesor en la clase hasta el punto de pensar que son quienes han incidido o pueden haber incidido, en el gusto por la asignatura y la clase, así como también dejan entrever la responsabilidad de estos en clases que son tradicionales, aburridas y apáticas, como lo indica EP 3-2015. De todos modos, si bien la valoración positiva del docente va asociada al vínculo y trato, se visibiliza con más claridad la manera o modo didáctico pedagógico de llevar la clase. Esto se puede visualizar cuando EP 3-2015, se refiere al “clima ameno”, el que sin embargo no es suficiente, porque predomina un modo tradicional en la implementación y desarrollo de la clase, sin dinamismo.

De la interpretación efectuada de las apreciaciones de los estudiantes, emergen diferentes tipos de actitudes docentes en la clase. De estas, las más evidentes pueden catalogarse como:

- a) Abierta: abre la clase y deja hacer, estableciendo intervención mínima, lo que hace al estudiante pensar en lo autodidáctico de la formación.
- b) Estática: en la que no se produce mucho movimiento interactivo en la clase, los actores permanecen sentados en los sitios respectivos, el docente en su silla y los estudiantes en las suyas. Docente expone en exceso y marca lecturas.
- c) Catedrática: en esta, el docente adopta estrategias y “tips” y los estudiantes deben seguir con atención.

- d) Dinámica: en esta actitud de movimiento en la que se evidencian rasgos didácticos, abocada a la búsqueda de maneras didácticas, como por ejemplo estrategias, “lleva cosas “a la clase, tiene un modo de “acercar” los temas sociológicos.

En el diagrama que sigue a continuación se dibuja la imagen de las cuatro actitudes descriptas anteriormente. El mismo se expresa en líneas angulares, al igual que el anterior diagrama, basándose en el mismo fundamento, la complejidad del factor y en este caso, en la complejidad de los tipos de actitudes. En la complejidad que encierra cada una de las actitudes evidenciadas, no se pudo obtener información para profundizar en esta investigación.

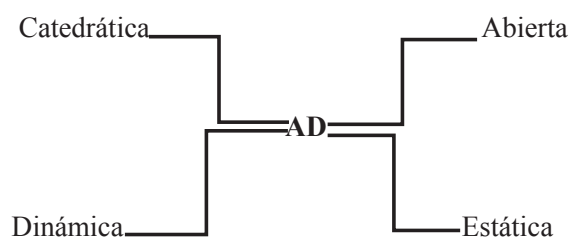


Diagrama 6: Diferentes actitudes del profesor evidenciadas por los estudiantes en la clase de Sociología.

El segundo acontecimiento fuertemente mencionado por los estudiantes en las entrevistas tiene que ver con el propio estudiante y su relación con la Sociología (E---S). Habiendo llegado hasta aquí, los estudiantes realizan un autoanálisis respecto a su desempeño frente a la disciplina y la relación que establecieron con el campo disciplinar sociológico. En algunos casos el autoanálisis se remonta a la trayectoria estudiantil en el bachillerato de la Enseñanza Media. Por ejemplo, EH 2- 2019, considera que “la carrera demanda que vayas adquiriendo cierto grado “(...) de léxico” a la vez que si bien la Sociología no es “una materia fácil” pero sí “estimuladora y reflexiva”.

Complejo análisis realiza ECB 6-2018, quien indica que:

“Capaz que fue algo raro, sí, porque yo no cursé Sociología en el Liceo, entonces como que me sentía en un principio como perdido y creo que a la gran mayoría le pasó lo mismo, como que: ¿para qué Sociología dentro de la Formación Docente, o lo mismo Sociología de la Educación o lo mismo investigación educativa...como que le encontré sentido con Investigación Educativa a lo del resto...como que tiene

su proceso detrás, ahí le encontré sentido a la Sociología...bueno, por qué se da esto, por qué damos los clásicos y ahí digo...le encontré un sentido...se fue armando el esquema, porque al principio no lo entendía... ¿por qué Sociología, por qué Sociología de la Educación? y ahí fui armando todo el esquema... A veces hablábamos también de la lectura, que nos cuesta leer, porque sinceramente nos cuesta leer, sentarse a leer, sinceramente”

Evidencia que el estar por primera vez frente a la Sociología puede constituir un factor de dificultad para los estudiantes. Reflexiona acerca del sentido de la unidad curricular y lo vincula a otras unidades curriculares del Núcleo de Formación Profesional Común (NFPC), de la carrera de Profesorado, específicamente del área Ciencias de la Educación. Asimismo, en el ejercicio meta analítico, el estudiante introduce la importancia de la lectura y la dificultad para un ejercicio sostenido de esta.

En lo que respecta al estudiante EF 8-2016, si bien ya había cursado Sociología en el Bachillerato de Enseñanza Media, considera que en las clases de primer año del NFPC se encontró “con lo que realmente es Sociología”. Aquí cabe preguntarse por el corte entre Enseñanza Media y la Enseñanza Superior, una cuestión que quizás no es novedosa pero que se mantiene como un factor a tener en cuenta en la enseñanza en los distintos niveles.

“Al elegir en Bachillerato humanística, tenía una noción de lo que era la ciencia, de lo que trataba y bien, pero llegar a profesorado y chocarse con Sociología de primero es como que la primera parte del semestre fue todo, más bien cómo surgió, la parte histórica, que era Sociología, me acuerdo que ...al principio no fue Sociología sino una ciencia física, etc, etc y ahí empezamos a trabajar los primeros autores” (EF 8-2016).

El mismo estudiante considera que lo que refiere a la historia de la Sociología como ciencia, así como los primeros autores tratados en la clase, durante el primer semestre de la cursada, le resultó “denso”. Es decir, que los contenidos disciplinares sumado a las estrategias didácticas implementadas en el nivel terciario generaron alguna digresión en la relación estudiante-disciplina. No obstante, aparece un rasgo interesante en el análisis de EF 8-2016, que apunta no solo a los contenidos disciplinares tratados en clase sino además a la dimensión de la enseñabilidad de la disciplina.

“Porque la docente, en el segundo semestre como que toma los diferentes autores que elige y pide que los alumnos enseñen, como que los alumnos sean partícipes del conocimiento, se arme entre todos el conocimiento. ¿qué estrategia usó la docente en ese segundo semestre? fue como que los chiquilines preparaban...” (EF 8-2016)

“Hicimos un prezzzi que a la docente le gustó mucho y también eso ayudaba que la profesora viera otras estrategias de ella, y ver que se puede dar de otra forma y enseñar más liviano para los estudiantes” (EF 8-2016)

En este punto cabe recordar la referencia teórica de Laroca y Amaro (2012), cuando advierten de las dificultades existentes en lo que denominan la aprehensión de la estructura sintáctica, es decir al cómo enseñar. De las expresiones del estudiante, parecería que los estudiantes valoran su participación activa en la toma de decisiones respecto al cómo enseñar, presentar los contenidos disciplinares y llevar adelante la clase de Sociología. Cabe preguntarse si esto tendrá relación con la carrera docente, que genera interés en algunos estudiantes por “dar la clase” o tener una participación más activa en la estructura sintáctica mencionada anteriormente.

Continuando con la relación de los estudiantes entrevistados con la Sociología, ante la pregunta ¿qué recuerdos tiene de las clases de Sociología?, EG 9-2015 inicia la evocación focalizando en el impacto que tuvo en esa relación, el hecho de haber iniciado la carrera docente a varios años de finalizar los estudios medios.

“Yo venía desconectada del tema, porque al haber hecho el liceo hace tantos años...las del tronco común me costó engancharme un poquito, no solo con Sociología sino con Psicología, Pedagogía, todo eso. El tronco común al principio, me costó un poco más, porque, o sea, venía con otra estructura...Este yyy, ta y me costó Sociología fue de las que más me costó, la verdad” (EG 9-2015).

En el análisis del dato surge la reflexión acerca del *habitus*, característico de cada campo, en este caso la estudiante establece que le “costó” seguir las reglas de juego no solamente de la Sociología sino también de las Ciencias de la Educación. Si bien hay un elemento clave que es el tiempo de desconexión con los estudios, también el hecho de que la estudiante viene de desempeñarse en otro campo, que es la agencia de turismo, parece haber incidido en la experiencia de la clase. Es decir que le implicó despojarse de unas estructuras (la de la enseñanza media, la del tiempo sin estudiar y las establecidas desde su campo laboral), para iniciar otras. Asimismo, las formas, modos didácticos en que se desarrollaba la clase de Sociología, parecería una de las cuestiones que generó en la estudiante y en su grupo de clase, una disrupción, ya que exigía debate, contextualización teórica en la cotidianidad. Aspectos que la estudiante logra analizar y dar significado o sentido, en la evocación realizada, reconociendo los rasgos propios de la formación

docente que lo distingue de otros y que en su nueva experiencia de formación debería enfrentar.

“Hoy, lo que me pasa es que lo veo con otra madurez...En ese momento, no la entendía mucho, no lo entendía no por el tema, no sabía cómo seguirla y hoy sí, me doy cuenta más, que era una clase para debatir...Hoy ya con la madurez del proceso uno ya sabe que hay temas que están buenos para discutir y lo asociás más con la realidad, o lo asociás más con lo cotidiano, pero en ese momento no, no estábamos” (EG 9-2015).

Incluso EG 9-2015, cuestiona el lugar que tiene la asignatura Sociología en tanto unidad curricular, en la estructura del Plan de la Carrera, estableciendo que le “parece que debería estar más tarde en la carrera”.

Por otra parte, EL 10-2018/19 en relación a la clase de Sociología, recuerda el proceso personal que como estudiante fue haciendo frente a la disciplina.

“El primer año que me encontré con esta materia, no me fue muy bien en realidad, sentía como que no le llevaba el hilo, no lograba entender los autores, pero cuando cursé el segundo año, me gustó muchísimo, comprendí y me asombró eso...Como que procesaba todo con una mirada diferente. La verdad no sé si fue un avance personal que tuve o por el cambio de profesor, pero estoy casi segura que fue por lo primero” (EL 10-2018/19).

Se considera importante destacar aquí, el “asombro” de la estudiante ante el gusto y comprensión de la disciplina y si bien se interroga acerca de lo que puede haber incidido más, si el profesor o su propia actitud y relación con la Sociología. El estudiante indica que “Hay que abrir mucho la mente para estudiar y comprender a cada autor y también estar dispuesto a tener otros puntos de vista ¿no?” (EL 10-2018/19), inclinándose así por la importancia de abrirse ante las distintas perspectivas y puntos de vista que el campo sociológico demanda. Todo lo cual indica no solamente un análisis del campo disciplinar, su naturaleza y exigencias, sino, además, un análisis metacognitivo acerca del proceso realizado durante los dos años que debió cursar la asignatura.

Mientras tanto, y teniendo en cuenta el avance en el análisis y en la interpretación de los datos, es interesante ir focalizando la atención en la estructura que se comienza a visualizar. El siguiente diagrama, expresado a continuación pone de manifiesto dicha estructura.

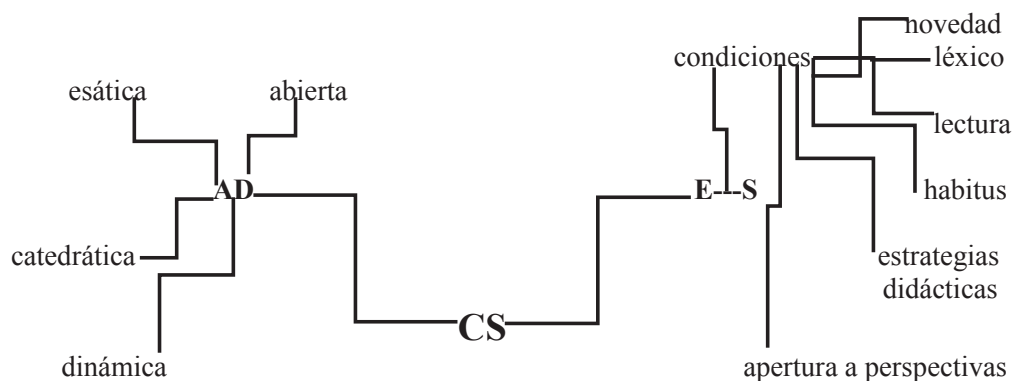


Diagrama 7: estructura completa de los acontecimientos dominantes (incidentes) evidenciados por los estudiantes en la clase de Sociología, categorías, subcategorías.

El diagrama ilustra como de la clase de Sociología, (la que se constituye en parte sustancial del segundo segmento, la categoría de partida, para el análisis), es posible extraer acontecimientos (incidentes), que se reiteran en las respuestas de los estudiantes. Partiendo de estos acontecimientos, se configuran las categorías actitud docente (AD) y relación Estudiante-Sociología (E---S), las que habilitan distintas subcategorías. Las subcategorías permiten, al decir de Strauss y Corbin (1997), dar “claridad adicional y especificidad” (p.110), a las categorías principales. Es así que, las cuatro subcategorías en relación a la AD, (liberal, dinámica, catedrática, estática), enseñan y arrojan información adicional acerca de algunos posibles tipos de actitudes adoptadas por los profesores en la clase de Sociología. Asimismo, es posible la identificación de propiedades, como en el caso de la subcategoría “condicionantes” de la relación E---S. Es decir, características que las definen y otorgan significados, en términos de Strauss y Corbin (1997). La novedad del campo, las exigencias del léxico sociológico, el tipo de estrategias que emplea el docente, la apertura estudiantil, la dedicación a la lectura, entre otros, constituyen propiedades que terminan por definir las “condicionantes” de la relación entre los estudiantes y la disciplina Sociología.

3.3- Explorando las concepciones de los estudiantes acerca de las configuraciones didácticas en la clase de Sociología

El ejercicio de análisis que aquí se realiza, aborda el tercer segmento del recorrido, quizá el más complejo, por lo que poner en evidencia o hacer emerger, las concepciones de los estudiantes acerca de las interacciones dialógicas en la clase de Sociología, pensando

éstas como configuraciones didácticas, constituye un gran desafío, el desafío principal de la tesis. De ahí que este apartado presenta una exploración de los resultados con la finalidad de realizar un análisis que se aproxime a las concepciones de los estudiantes respecto a las configuraciones didácticas en la clase de Sociología. Para ello se ha focalizado en dos figuras que se relacionan con las preguntas y objetivos de la investigación, así como en una tercera que emergió de la lectura de los datos recolectados y analizados. Dichas figuras consisten en: el grado de reconocimiento de la categoría configuración didáctica por parte de los entrevistados y los rasgos particulares de dicho reconocimiento; una posible categorización de configuraciones didácticas emanadas de las concepciones de los estudiantes entrevistados y en los soportes necesarios y complementarios a las configuraciones didácticas.

3.3.1 - El grado de reconocimiento de la categoría configuración didáctica por parte de los entrevistados y los rasgos particulares de dicho reconocimiento

A los efectos de mantener la coherencia con la estrategia elegida para el análisis, lo primero que se trata de visualizar es, si los estudiantes reconocen el concepto configuración didáctica. Es decir que el incidente que se pretende visualizar se vincula con el grado de reconocimiento, e incluso no reconocimiento de las configuraciones didácticas. Ante la pregunta, los once entrevistados afirman conocer el concepto, aunque tres de ellos comienzan diciendo “creo”, lo que se interpreta como cierta incertidumbre en la concepción de estos estudiantes respecto al punto. Además, si bien la pregunta de la entrevista propone el concepto configuración didáctica, en algunos casos la entrevistadora, termina por aceptar tácitamente el concepto estrategia utilizado por algunos estudiantes. El motivo de tal desliz por parte de quien entrevista, se relaciona con la necesidad de habilitar y favorecer respuestas fluidas, es decir, no obturar. Los estudiantes toman la categoría estrategia didáctica para desarrollar sus respuestas, lo que da cuenta de la familiaridad con dicha categoría a la vez de la extrañeza, respecto de la categoría configuración didáctica.

En el conjunto de los estudiantes entrevistados se puede apreciar algunas nociones vinculadas con la categoría configuración didáctica (Litwin, 2000), aunque se inclinan con más fuerza a la noción de estrategia didáctica, como se dijo antes. Indican, por ejemplo, que, con las estrategias, “... el profesor busca sacar adelante la clase... desarrollar la clase con el objetivo de que todos se vayan con ese conocimiento” (EH 2-2010). Para ECF 4-2019, “la profesora era muy estratega”. El estudiante asocia la idea con las formas que

tenía la docente de llevar adelante la clase. ECB 7-2019, refiere a las estrategias didácticas con la mirada puesta estrictamente en estrategias de inclusión frente a las dificultades de aprendizaje. EF 8-2016, en cambio, entiende que cada asignatura presenta estrategias didácticas propias.

En consecuencia, las configuraciones didácticas no surgen con nitidez o por lo menos con la nitidez esperada, a la vez que se entremezclan con la noción de estrategia didáctica, lo que lleva a pensar en el uso fronterizo de los dos conceptos o por lo menos el uso de no estricto de la configuración didáctica.

3.3.2- Una posible categorización de configuraciones didácticas emanadas de las concepciones de los estudiantes entrevistados

Seguidamente se ensaya una categorización con el fin de responder a la expectativa del presente apartado. La misma se confecciona a partir de la evocación de los estudiantes sobre las configuraciones didácticas, y en algunos casos, por las estrategias didácticas implementadas en las clases de Sociología. Los incidentes que se reiteran en el recuerdo que mantienen de las clases de Sociología, se relacionan con el reconocimiento y valoración positiva de dichas maneras o por el cuestionamiento y la crítica por las características pedagógicas, didácticas, de tales maneras o incluso por la ausencia de maneras definidas. En la interpretación se construyen las siguientes categorías:

1-Maneras didácticamente valoradas o maneras didácticas: Se interpreta que, para los estudiantes, estas maneras apuntan a y buscan fortalecer lo que Laroca y Amaro (2012), llaman la estructura sintáctica en la enseñabilidad de la Sociología. En el análisis, esta categoría admite subcategorías ya que se puede especificar en dos tipos: **a)** dialógicas, interactivas, de debate, reflexivas y participativas y **b)-** Otras, como ser trabajo en equipo e investigación.

Categorías	Subcategorías	Propiedades
Maneras didácticas (estrategias, configuraciones didácticas)	a) Dialógicas, interactivas, de debate, reflexivas y participativas. b)- Otras, como ser trabajo en equipo e investigación.	dinámicas/os, participativos, divergentes, reflexivos, provocantes, respetuosos, contextualizados (aterriaje en realidad social)
Estructuras sintácticas		

Tabla 1: Categoría maneras didácticas, con sus correspondientes subcategorías y propiedades (Grupo 1)

Del grupo 1), en el subgrupo a) se concentran las maneras dialógicas, interactivas, de debate y con participación activa de los estudiantes. En esta sub categoría prevalece el carácter dinámico, los estudiantes se refieren con entusiasmo y valoran como gratificantes y además constituye la categoría de mayor mención por parte de los entrevistados. Un 73% de los estudiantes se refirió directamente a por lo menos uno de estos formatos: al diálogo, al intercambio o interacción entre los actores en el aula, la reflexión, la participación activa del estudiante. En el subgrupo b) se ubican maneras (incluye estrategias), que fueron valoradas positivamente pero escasamente se reiteraron en las evocaciones de los estudiantes, como por ejemplo el trabajo en equipo y la investigación. Sin enfatizar en la naturaleza de este subgrupo, la diferencia que se toma para este análisis y por la que no se lo incluye en el subgrupo a), es debido a la baja mención (baja incidencia), que tuvieron en la evocación de los entrevistados.

En otro orden, si bien entre las maneras didácticas fueron mencionadas reiteradamente las formas dialógicas e interactivas, ninguno de los casos entrevistados se refiere explícitamente a las interacciones dialógicas, propiamente dichas, así planteada en el problema, como tampoco se presenta alguna mención que ligue tal categoría con la categoría configuración didáctica. Aspecto que lleva a pensar en la distancia entre la reflexividad de los entrevistados y la reflexividad de quien entrevista e investiga.

2- Seudo maneras (seudo configuraciones y/o estrategias): En este grupo 2, lo incidentes llevan a construir la categoría seudo maneras, la que a su vez se ve especificada por una subcategoría que enfatiza en las formas expositivas, cuyas propiedades poco definidas, lineales, con alto nivel de pasividad y aburrimiento hacen que se las catalogue de seudo manera o seudo configuración.

Categoría	Subcategoría	Propiedades
Seudo maneras (seudo configuraciones y/o estrategias) No llega a consolidarse una estrategia o configuración didáctica.	Formas expositivas	Poco definidos, lineales, pasividad de los actores, énfasis en la exposición, aburridas, densas.

Tabla 2: Categoría Seudo maneras, con su correspondiente subcategoría y propiedades (Grupo 2)

Es decir que, debido a la desaprobación de la estrategia expositiva, se podría estar ante la desvalorización didáctica y por lo tanto no alcanzaría el rango de una manera o

configuración didáctica ni tampoco considerado como estrategia didáctica, en la concepción de los estudiantes.

3) Ausencia de maneras (estrategias y/o configuraciones didácticas): aplicando la comparación constante, se llega a visualizar al grupo 3), el que estaría indicando que además de las categorías descritas anteriormente, aparece la concepción de ausencia de maneras (ni configuraciones, tampoco se reconocen estrategias), en la perspectiva de dos de los estudiantes entrevistados. Concretamente EP 3-2015 frente a la pregunta expresa que:

“Si mi respuesta va a ir en el sentido estricto del término, concebido por autores como Piaget o Litwin, ninguna estrategia. Porque se supone que para el concepto de estrategia (este), está vinculado con la construcción del conocimiento, con los procesos que realiza el docente para...con el objetivo de facilitar el aprendizaje de los estudiantes” “El objetivo construcción del conocimiento no está presente, el objetivo ha sido cumplir con un programa detrás de un escritorio, con dictados...o sea (emm), la estrategia...sería: la fotocopia X está en la papelería...un dictado, y posterior a eso una evaluación escrita...”

La estudiante explica la ausencia de estrategias didácticas apelando al sentido de la categoría y en base a referentes teóricos.

Sin ser tan drástica, pero en una perspectiva similar, EL 10-108/19 indica que:

“La primera vez que cursé la materia, las estrategias eran escasas o casi no se notaban, muy pocas veces al año las clases eran dinámicas o tenían actividades para que se involucren los alumnos”

Categoría	Subcategoría	Propiedades
Ausencia de configuraciones o maneras didáctica	Dictados, repartidos bibliográficos Escritos	Ausencia y escasez, inactividad No facilita el aprendizaje Tradicionales

Tabla 3: Categoría ausencia de configuraciones, con la subcategoría y propiedades correspondientes.

Como se puede ver en las miradas de los dos estudiantes, cuyas críticas son más agudas, esas ausencias de maneras didácticas, se constatan en las propiedades que admiten, donde sobresale la inactividad y el no facilitar los aprendizajes. Entre estas formas, consideradas tradicionales, se identificó, por ejemplo, el dictado y el repartido de material bibliográfico fotocopiado para leer y realizar evaluaciones escritas. Se percibe además el descontento,

más bien el malestar estudiantil, aunque en uno de los estudiantes este malestar es más profundo.

3.3.3- Acerca de la categoría emergente: los soportes necesarios y complementarios a las configuraciones didácticas

Atendiendo al planteo inicial, hay que señalar un aspecto que emerge con frecuencia en los incidentes, permitiendo que, en el análisis de los datos referidos a las configuraciones didácticas implementadas en la clase de Sociología, se construya una nueva categoría, la que se denominará como soportes necesarios y complementarios a las configuraciones didácticas, incluyendo a las interacciones dialógicas. Se indica que emergen del análisis, porque no fueron previstos o pensados en las preguntas y en los objetivos de la investigación, sin embargo, los estudiantes dejan entrever en sus respuestas la presencia de estos soportes, lo que motiva a pensar que las categorías que alcanzan el nivel de maneras didácticas, requieren del acompañamiento de ciertos soportes que la potencian. Puntualmente, se puede apreciar la referencia a dos tipos de recursos didácticos. Por un lado, aquellos consistentes en presentaciones, textos, lecturas, audiovisuales y, por otro lado, pizarrón, pantalla, entre otros. Los primeros recursos, se entienden como insumos creados, que exigen distintos niveles de elaboración por parte de los profesores. Todos estos recursos demandan o requieren planificación, lo que supone adoptar criterios de selección, visualizar la finalidad y el sentido formativo que implica la utilización del recurso didáctico. Por lo tanto, conforman un tipo de recursos que se diferencian de otros, tales como los materiales o técnicos, como ser el pizarrón, la pantalla, por ejemplo.

3.4- ¿Y las interacciones dialógicas? Lo que los estudiantes indican y lo que no

Como se comenzó a visualizar en el apartado anterior, en los datos obtenidos no hay una referencia explícita en relación a la interacción dialógica y menos como una configuración didáctica, en el sentido estricto, que responda al planteo realizado por quien investiga, al comienzo de este trabajo. No obstante, sí es factible interpretar, pensar, que están presentes implícitamente, es decir que forman parte de las concepciones implícitas de los estudiantes. Si tras la evidencia de las tres categorías construidas en el apartado anterior, se focaliza en los factores que determinan la valoración positiva por parte de los estudiantes entrevistados, de las maneras didácticas implementadas en la clase de

Sociología, cabe preguntar ¿qué distingue a las maneras didácticas, estimadas valiosas por los estudiantes de las pseudo maneras didácticas?

En tentativa respuesta, a la pregunta del párrafo anterior, se observa que tanto la “raíz” *interacción* como la “raíz” *diálogo*, forman parte de las maneras didácticas reconocidas en el grupo 1. Estas maneras didácticas requieren de la acción y participación de los actores involucrados en la clase, estando presentes la interacción, la relación social, la disposición, así como del esfuerzo de elaboración y preparación de recursos didácticos, el ejercicio de lecturas y la adquisición del léxico. Asimismo, están comprendidos, el diálogo, la comunicación y ciertos niveles de pensamiento, reflexión o “introspección”. Más aún, no sólo la interacción dialógica parece estar presente sino, además, componentes muy ligados a la misma, como ser los de carácter ético y estético. En el caso de los primeros (éticos), un ejemplo puede ser el respeto a la diversidad de ideas, en el intercambio dialógico, y en los segundos (estéticos), constituyen ejemplos las dinámicas entretenidas, agradables y el gusto.

Es así que en este análisis se llega a la interpretación del carácter implícito de las interacciones dialógicas en las concepciones de los estudiantes, en el entendido de que en el primer grupo se produce la concurrencia del diálogo y la interacción junto a otros como la participación activa de los actores en la clase. No obstante, se puede percibir alguna nota interesante para profundizar a posteriori, respecto a las maneras didácticas en la que se incluye a la interacción dialógica y es que requieren de soportes y recursos, lo que lleva a interpretar que la interacción dialógica, por ejemplo, por sí sola no es suficiente.

Capítulo 4. Discusión

La razón de ser de la investigación educativa no estriba en describir, explicar o comprender una “realidad” (entendida como algo que está ahí fuera, a la espera, de ser descrito o explicado o comprendido) en la que se dan procesos educativos, sino en revelar, desvelar, suscitar la cuestión pedagógica que hay en ella. (Contreras y Pérez de Lara Ferré, 2013, p.39)

El presente capítulo pretende dar cuenta de la reflexión teórica a partir de los datos obtenidos y se proyecta con una doble finalidad. La primera consiste en atrapar el dato en la teoría ya existente y que ha servido de guía para la reflexión. La segunda finalidad, apunta a generar hipótesis nuevas que sirvan de insumo para la generación de teoría sustantiva.

Cabe recordar que el carácter sustantivo de la teoría supone un conjunto de afirmaciones, explicaciones, fundamentalmente reflexivas, que sirven para el estudio realizado en este trabajo, en el contexto investigado y atravesado por la interpretación vigilante pero siempre subjetiva de quien investiga y escribe.

En relación al camino seguido para la presentación de la discusión, indicar que se ha comenzado por abordar la noción de “concepciones”, empleada en el marco teórico y categoría que nombra al objeto empírico de la investigación. En segundo lugar, se focaliza la clase de Sociología, en tanto categoría contextual que ha formado parte del objeto investigable. Luego se decide hacer foco en el tercer componente, esto es, las interacciones dialógicas, ligadas a la categoría configuración didáctica. Estas últimas han configurado en sí mismas un objeto, sobre el que recaen las concepciones de los estudiantes.

Por otra parte, la discusión sigue el derrotero marcado por las interrogantes de la tesis, planteadas en la fase de proyecto, que además guiaron la presentación de los datos obtenidos en el campo, pretendiendo generar la discusión acerca de la identificación de las interacciones dialógicas como configuración didáctica por parte de los estudiantes; la categorización (tipificación) emergente de las concepciones de los estudiantes y por último el sentido que las interacciones dialógicas presentan. Cabe indicar que el camino señalado, constituye una de las opciones posibles para la discusión, ya que la puerta de entrada puede

estar en cualquiera de las categorías o dimensiones. La finalidad del recorrido responde a la necesidad de presentar una entrada (y salida), lo más accesible posible.

Cabe indicar, la pretensión de que el camino recorrido hasta aquí se constituya en basamento que permita a través de la presente discusión, y posteriores discusiones, comprender un poco más el problema investigado y “desvelar” los sentidos didácticos pedagógicos de la realidad abordada.

4.1- Las concepciones de los estudiantes: entre lo afectivo y lo cognitivo, lo no dicho y el sesgo metacognitivo

Las expresiones de las estudiantes recabadas, responden adecuadamente a la categoría concepciones, concepto explicitado en el marco teórico y que configura una clave en el objeto empírico de este trabajo. Ha sido posible centrar y realizar la exploración de las concepciones estudiantiles, deshilvanando en el análisis, los componentes inherentes a una concepción, esto es, los de orden afectivo y emotivo, así como los racionales y cognitivos. A su vez, se pudo apreciar otro rasgo característico en las concepciones que es el atravesamiento temporal. Las concepciones evidenciadas acerca de la clase de Sociología y acerca de las configuraciones didácticas implementadas en dichas clases, se conformaron a través del tiempo, y la distancia entre la cursada y el momento actual en el que hablan de la clase parece tener efecto reflexivo, favorecedor del metaanálisis.

Cuando en el marco teórico de este trabajo se escribía que la categoría concepciones respondía al propósito de focalizar los aspectos que combinan elementos de los órdenes afectivos y cognoscitivos de los estudiantes, se estaba en camino, solo que tales aspectos fueron detectadas no solamente en relación a las interacciones dialógicas en la clase de Sociología, sino en relación a las configuraciones didácticas en general, a la clase y a otras situaciones como los móviles que llevaron a los estudiantes a elegir y decidirse por la carrera docente. Es decir que la combinación de la afectividad y la racionalidad, están presente en la explicación dada por los estudiantes a casi todas las preguntas y cuestiones abordadas en la entrevista.

Por otra parte, los hallazgos guardan estrecha relación con las referencias teóricas, en las que se previsualizan los aportes de la psicología de la educación, que se centran en la metacognición, en la dimensión epistemológica, en las teorías implícitas, para investigar las concepciones de los estudiantes. De estas tres dimensiones, la que se manifiesta con mayor

visibilidad en el análisis es la referida a las teorías implícitas, dando pie para interpretar el reconocimiento de las interacciones dialógicas como configuraciones didácticas desde un tipo concreto de concepciones, las concepciones implícitas. A propósito, Pozo (2015), expresa que muchas de las representaciones que se van adquiriendo respecto a la enseñanza y aprendizaje, tienen un carácter implícito debido a lo repetitivo de situaciones.

En esta tesis, se podría pensar que tal vez la cotidianeidad de las interacciones dialógicas, el carácter repetido en las situaciones de clase, pueden haber bloqueado, restringido, la posibilidad de su abordaje y explicitación por parte de los estudiantes entrevistados, transformándose así, en concepciones implícitas. Como se dijo antes, el carácter implícito viene dado porque no siempre son accesibles conscientemente; fenómeno que parece haber sucedido. Sin embargo, los estudiantes se refieren sostenidamente a las características dialógicas, participativas e interactivas de aquellas clases de Sociología que fueron valorizadas.

En otro orden, es importante traer a la discusión el sesgo metacognitivo presente en las concepciones estudiantiles, lo que se evidencia en las respuestas reflexivas. Si bien este aspecto fue señalado en la presentación de los datos, es interesante ver como en la reflexión que realizan los estudiantes sobre su relación con el campo del saber, se agudiza dicho sesgo, al punto de hurgar en sus procesos cognitivos en relación a la disciplina, en sus capacidades y dificultades, llegando inclusive a indicar que comprenden mejor el trayecto realizado.

4.2- Las configuraciones didácticas: dificultad para el abordaje directo

Como quedó evidenciado en el análisis realizado en el capítulo anterior, el acceso a la categoría de la configuración didáctica en las entrevistas con los estudiantes, estuvo influenciado por otra categoría conceptual, la categoría estrategias didácticas. Influencia que logró arrastrar a la propia voz de quien entrevista e investiga, resignando y aceptando por momentos, el uso de ambas categorías indistintamente. Seguramente este fenómeno responde a lo que Guber (2001), señala referenciando a Agar (1980), cuando dice que en la entrevista etnográfica se puede negociar, esto es, que los informantes pueden cambiar el orden de las preguntas y de los temas o reformular, como quizás sucedió en este caso.

De ahí entonces, la necesidad de poner el punto para discusión. Es decir que se considera necesario aclarar la pertinencia de la categoría configuraciones didácticas y no el

de estrategias didácticas⁹, al referirse a las interacciones dialógicas en la clase de Sociología. En primer lugar, no se pudo prever (o tal vez sí), porque no se pensó que algunos estudiantes iban a inclinar las respuestas hacia la noción de estrategia didáctica, al escuchar hablar de configuraciones didácticas. De todas formas, es válido preguntarse ¿Por qué sostener a las configuraciones en relación a las interacciones dialógicas y no a las estrategias didácticas?

Sostener la opción de las configuraciones didácticas en lugar de las estrategias didácticas cuando se piensa y aborda el estudio de las interacciones dialógicas en la clase de Sociología, supone volver al planteo de Litwin (2000), que incorpora a las configuraciones didácticas como parte de una agenda para la didáctica superior universitaria, dando cuenta de su amplitud y complejidad, así como su potencial organizativo en la clase. Por ende, desde el comienzo la opción por la categoría configuraciones didácticas, tuvo en cuenta la referencia a la agenda didáctica de nivel universitario, así como el potencial para la clase, asignado por su autora. Asimismo, se reconoce pertinente por la amplitud de las configuraciones didácticas, entendidas como maneras o modos que llegan a evidenciar el modelo docente, así como las características y *habitus* del campo.

En el entramado quehacer didáctico, con tal de favorecer los aprendizajes y la construcción del conocimiento, el docente es el responsable directo y principal de la configuración didáctica. En ese entramado didáctico complejo y amplio que son las configuraciones didácticas, se reconocen distintos componentes, entre los que pueden estar comprendidas múltiples estrategias didácticas. Entendiendo así por estrategias didácticas, no solamente las estrategias de enseñanza sino también las estrategias de aprendizaje.

Más allá de esta tensión que se ha formado y que seguramente, pueda ser profundizada, ha sido posible embarcarse en el análisis y la discusión teórica de las configuraciones didácticas en la clase de Sociología, así como su relación con las interacciones dialógicas en una perspectiva rizomática. Tensión que surge, tal vez, de las concepciones de los estudiantes y de la interacción y el interjuego que se ha producido entre estas y las perspectivas de quien investiga.

⁹ No se pretende ahondar en las estrategias didácticas, pero sí se pretende refrescar y poner en claro lo que quedó exíguo en las referencias teóricas del capítulo 2.

4.3- Las configuraciones didácticas en la clase de Sociología

En este trabajo, referir a las configuraciones didácticas en la clase de Sociología, remite a la clase como el escenario inmediato en el que se despliegan o no las configuraciones didácticas y en el que emergen, indirectamente las interacciones dialógicas. De la presentación de los datos, surgen dos acontecimientos que en las concepciones de los estudiantes parecen constituirse como la clave en la clase de Sociología: la actitud de los profesores (AD), y la relación de los estudiantes con el campo del saber sociológico, (E---S). (Ver diagrama 5). Estos acontecimientos guardan cierta relación con el esquema teórico que Chevallard (2000), realiza acerca de los tres lugares en el sistema didáctico, es decir, el profesor, los estudiantes y el saber.

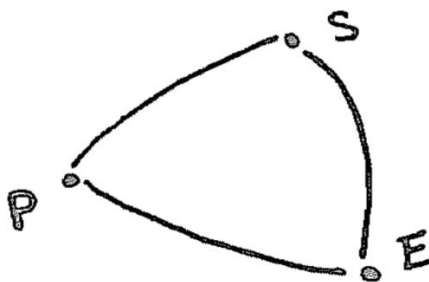


Imagen 1: Esquema teórico de Chevallard (2000, p. 26)

Partiendo del análisis de la clase de Sociología (CS), entonces, el diagrama 5 que se construye en el capítulo 3¹⁰, responde de algún modo, a los tres lugares que Chevallard (2000), presenta para el sistema didáctico. El esquema de esta tesis aborda a la actitud docente, lo que se asemeja al lugar del profesor en la teoría del autor; para luego referir a los estudiantes, enfatizando en la relación de estos con el saber sociológico. En el análisis de las concepciones estudiantiles se pudo detectar la importancia atribuida a las actitudes de los profesores, a quienes se responsabiliza marcadamente, de los aspectos didácticos en la clase. A la vez, los estudiantes visualizan su lugar, aunque en marcada relación con el saber sociológico y la disciplina.

¹⁰ Ver diagrama 5 p. 67.

La representación E---S, responde a la especial atención puesta por los estudiantes en el vínculo de sí mismos con el saber sociológico, detectando y señalando condiciones varias que suelen intervenir en esa relación. Entre esas condicionantes (ver diagrama 7), en el capítulo 3¹¹ se puede ver desde la novedad del campo, pasando por el léxico, la importancia de la lectura, hasta el habitus del campo, las estrategias didácticas y la actitud abierta de los estudiantes para enfrentar otras perspectivas. La relación entre el estudiantado y el campo del saber (E---S), hace presumir, la cuota parte activa de estos, en el sistema didáctico, llevando a que se colocaran en relación directa con el saber sociológico y reflexionaran acerca de las condiciones que se interponen.

Por otra parte, analizando la relación de los Estudiantes con la Sociología, surge la posible incidencia del carácter novedoso del campo disciplinar sociológico en la vida escolar de los estudiantes. Concretamente, la implementación de la asignatura Sociología en los distintos ámbitos del Sistema Educativo Uruguayo ha tenido un carácter irregular e insuficiente. Coincidiendo con Motta de Souza (2020), quien establece que, para la Enseñanza Secundaria, la Sociología en tanto disciplina escolar se incorporó en el Plan 1963, siendo interrumpida con la dictadura cívico-militar (1973) aunque el Plan 1976 incorporó la asignatura Ciencias Sociales, en segundo año de bachillerato, en el cual “once unidades temáticas tenían contenido sociológico” (p.112). En los planes posteriores, la Sociología ha sido una asignatura específica en segundo año de bachillerato, cuya carga horaria ha disminuido si bien se ha optimizado los aspectos programáticos de la asignatura, incluyendo la apertura bibliográfica. Asimismo, en los planes actuales de la Enseñanza Media, la asignatura Sociología solamente está presente en bachilleratos específicos relacionados con las Ciencias Sociales, lo que hace que muchos de los estudiantes que llegan al primer año de la carrera de Profesorado, nunca hayan accedido a la asignatura ni al campo disciplinar sociológico.¹²

En otro orden, el eje puesto por los estudiantes en su relación con el saber puede ser indicio de un componente de la didáctica para el nivel universitario en una carrera de Educación. Es aquí donde interesa parar a pensar en las configuraciones didácticas para la enseñanza de la Sociología en el nivel terciario, universitario. ¿Cuáles son las más adecuadas para hacer frente a las condicionantes que los estudiantes visualizan en su

¹¹ Ver diagrama 7 p.75.

¹² Cabe recordar que la clase de Sociología en este trabajo es en el NFPC de la carrera de Profesorado en sus distintas especialidades, en el primer año, indicando la proximidad con la escolarización media, y secundaria principalmente.

relación con el saber sociológico? Configuraciones didácticas que atiendan el equilibrio entre el saber académico y el contexto en el que se inscriben las condicionantes, sin banalizar el saber sabio, como establece Chevallard (2000), y sin desmoralizar al estudiantado.

Desde una perspectiva algo más microscópica, lo dicho se puede vincular con las dimensiones de estética y dianoética tomadas para el análisis de la categoría “gusto”, por lo que resulta pertinente preguntar si las configuraciones didácticas deberán guardar equilibrio entre esas dos dimensiones. Es decir, el equilibrio necesario entre poner el cuerpo (estética), y los niveles de abstracción (dianoética), al momento de enseñar los saberes sociológicos desde una didáctica para la enseñanza universitaria. Por ende, la actitud del docente en tanto profesional de la enseñanza, resulta clave en el ejercicio de la transposición didáctica, y/o en el ejercicio didáctico, en la clase de Sociología (en este caso), y en la carrera de profesorado. En tal sentido, es interesante la afirmación de Capocasale (2020), en relación cómo enseñar la autora explica que lo primero que tiene en cuenta es la singularidad del grupo de estudiantes y desde ahí construye “poco a poco con y junto a ellos un camino también singular” (p.145). En tal sentido, se puede interpretar que en el planteo de la autora existe consonancia tanto con la dimensión estética (singularidad, lo humano), como la dimensión dianoética (la construcción del camino, lo didáctico pedagógico).

Respecto de la categorización emergente del análisis en el capítulo anterior, (maneras didácticas, pseudo maneras y ausencia de maneras), están fuertemente relacionadas con la actitud de los profesores. Cabe explicar que para la expresión “maneras didácticas” se atiende a la definición de la RAE, la que señala que maneras viene del latín *manuaria*, es femenino y entre los significados que interesan para este trabajo, está el modo con que se hacen las cosas, o se ejecuta algo. Asimismo, la RAE refiere a las habilidades, destrezas e incluso artificio, para definir el término “maneras”. Estas maneras incluyen distintos aspectos y elementos, tales como las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, los recursos didácticos, entre otros. Además de tomar el cuidado etimológico en la categoría maneras didácticas, se ha tomado el término que Litwin (2000), emplea en la definición de las configuraciones didácticas. La autora explica que la “configuración didáctica es la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento” (Litwin, 2000, p. 97).

Cabe señalar que Litwin (2000), presenta ocho configuraciones didácticas, que considera adecuadas para las prácticas universitarias. Las reconoce como tales a partir de lo que considera constituyen maneras que favorecen la “comprensión genuina” enmarcando la práctica de enseñanza, en una práctica social y democrática. Este grupo denominado configuraciones didácticas, da cuenta de la preocupación docente recurrente por desenvolver los temas en la clase, favoreciendo los procesos reflexivos y comprensivos. He aquí la primera aproximación a realizar, poniendo en relación a las maneras didácticas del grupo 1, con las “configuraciones didácticas del grupo de las ocho”, propuestas por Litwin (2000). Dicha aproximación se entiende posible porque los estudiantes valoraron positivamente las dimensiones y componentes contenidos en el grupo 1, maneras didácticas, vislumbrándose la disposición y preocupación de los docentes por favorecer los procesos reflexivos y comprensivos, tal cual lo indicaba la autora para las configuraciones didácticas del grupo de las ocho.

Sin embargo, Litwin (2000), no agota la categorización es las configuraciones mencionadas, deja abierta la posibilidad de reconocer otras, que indica están al “borde de la agenda de la didáctica” (p. 131), es decir, en los que la recurrencia apunta a estructurar la clase siguiendo otras dimensiones, como son los “problemas de la comprensión de los alumnos” (p. 131). Aunque la autora da cuenta de que también en este grupo se puede identificar buenas configuraciones didácticas para las prácticas universitarias. Luego, las Seudo maneras didácticas (ejemplo la sobreexposición), que surgen de la interpretación y análisis en el capítulo 3, pueden aproximarse a lo que Litwin (2000), denomina “configuraciones en el borde de la agenda didáctica”, cuyos rasgos característicos pasan por la “linealidad” y no favorecen la intervención de los estudiantes. Como lo establece Litwin (2000), a partir de la observación de una clase de Historia:

Se caracteriza por una progresión temática constante en un discurso en el que las oraciones se suelen estructurar con un sujeto y un objeto directo, y este último se transforma en sujeto de la oración siguiente. Se establece un nexo causa-efecto que genera una interpretación causal en una línea de tiempo (p.13).

Más allá de las categorías señaladas, Litwin (2000), expresa que existen “configuraciones no didácticas” (p. 97), ya que no muestran la intención de parte del docente por favorecer la comprensión en el alumnado. “Configuraciones deficientes, que quedarían definidas por la existencia de un patrón de mala comprensión” (Litwin, 2000, p.

98). La ausencia de configuraciones didácticas visualizada en la interpretación del análisis de los datos proporcionados por los estudiantes, se la podría aproximar a lo que la autora denomina como “configuraciones no didácticas”. El juicio categórico de uno de los estudiantes al indicar “ninguna estrategia” o la afirmación de otra estudiante cuando expresa que “muy pocas veces las clases eran dinámicas o tenían actividades para que se involucren los alumnos” estarían aproximando al rasgo de deficiencia propuesto por Litwin (2020), para dicha categoría.

Hasta acá se plantea como una posible aproximación y no como una relación más exacta o fidedigna, porque se considera que aún faltan más elementos empíricos para realizar una identificación estricta. Por otro lado, si bien en el análisis se pueden percibir indicios, queda margen posible para profundizar en la relación de la valoración de los estudiantes acerca de la disposición y preocupación o no, de los docentes por favorecer los procesos reflexivos y comprensivos.

4.4- Las interacciones dialógicas en perspectiva rizomática: aproximación cartográfica

Un rizoma como tallo subterráneo se distingue radicalmente de las raíces y de las raicillas. Los bulbos, los tubérculos, son rizomas. Pero hay plantas con raíz o raicilla que desde otros puntos de vista también pueden ser consideradas rizomorfas. Cabría, pues, preguntarse si la botánica, en su especificidad, no es enteramente rizomorfa. Hasta los animales lo son cuando van en manada, las ratas son rizomas. Las madrigueras lo son en todas sus funciones de hábitat, de provisión, de desplazamiento, de guarida y de ruptura. En sí mismo, el rizoma tiene formas muy diversas, desde su extensión superficial ramificada en todos los sentidos hasta sus concreciones en bulbos y tubérculos: cuando las ratas corren unas por encima de otras. En un rizoma hay lo mejor y lo peor: la patata y la grama, la mala hierba. Animal y planta, la grama es el crab-grass. (Deleuze y Guattari, 2002, p. 12)

En el comienzo de este trabajo, las interacciones dialógicas que se constituyeron en el objeto sobre el que recaería las concepciones de los estudiantes, fueron presentadas de forma rizomática. Si bien el término “rizoma” proviene del campo de la Botánica, la

imagen rizomática ha sido útil como metáfora que da expresión a un modelo epistemológico horizontal, sin líneas jerárquicas, dando cuenta así de la estructura del fenómeno. No obstante, pensar en clave de rizoma a las interacciones dialógicas en la clase de Sociología, significa que estas responden a las características que Deleuze y Guattari (2002) establecen para la imagen de rizoma.

En el comienzo, el carácter rizomorfo de la interacción dialógica estaba dado porque es una idea que nace integrada por dos conceptos concatenados, aunque autónomos, (interacción y diálogo). Sin embargo, al relacionar a la interacción dialógica con las configuraciones didácticas, es decir, asumir las interacciones dialógicas como configuraciones didácticas, el entramado rizomático se vuelve más complejo y visible. Luego de la obtención de datos empíricos y de su posterior análisis, hay elementos que permiten revelar otros aspectos que dan sentido a la imagen rizomorfa de las interacciones dialógicas en la clase de Sociología, dando cuenta de nuevas dimensiones y formas e incluso rupturas, que no fueron pensadas al comienzo de la investigación o se pensaron distintas.

La gran ruptura consiste en darse cuenta, a partir de los datos empíricos y de su análisis e interpretación, que las interacciones dialógicas no han sido visualizadas de manera literal, expresa, uniforme por parte de los estudiantes, sino que fueron percibidas a través de distintos elementos (heterogéneos), y a un nivel implícito y no explícito (¿subterráneo?). Tal ruptura se produce esencialmente con el supuesto inicial de esta investigación que indicaba que los estudiantes son capaces de identificar las interacciones dialógicas como una configuración didáctica en la clase de Sociología. La complejidad de la evidencia en las concepciones de los estudiantes lleva a pensar en lo vacío, lineal y simple del supuesto de partida, ya que los estudiantes enuncian diversos componentes, elementos y condiciones que solo al conectarlos entre sí se puede llegar a pensar que, implícitamente reconocen que la interacción y al diálogo son deseables para la clase de Sociología. A partir de ahí, recién se llega por la vía de la interpretación, a vincular a las interacciones dialógicas con las maneras didácticas identificadas por los estudiantes y por ende con la categoría configuración didáctica formulada por Litwin (2000).

Siguiendo la perspectiva de Deleuze y Guattari (2013), en la complejidad rizomática, las interacciones dialógicas parecen una construcción que no admiten echar “raíz pivotante”, no admiten jerarquización. Quizá el planteo inicial del problema de

investigación y como se dijo, los supuestos, tuvieron una pretensión jerarquizadora al poner en el podio a las interacciones dialógicas como configuraciones deseables y válidas en la clase de Sociología. Sin embargo, la evidencia empírica denota, a la vez que guía la interpretación, hacia la idea de que las interacciones dialógicas emergen sin tal pretensión, al conectar con otros componentes valiosos como los recursos didácticos, por ejemplo, o posicionarse junto a otras maneras en la categoría (grupo1), o requerir de soportes y complementos. Es principalmente, por su dimensión implícita en la concepción de los estudiantes, que se descentran escapando del foco principal requiriendo del recorrido cartográfico para su identificación y posterior análisis.

Es así que, dada la naturaleza de las interacciones dialógicas, el principio de cartografía que Deleuze y Guattari (2013), atribuyen a la imagen rizomática, resulta útil ya que posibilita atraparlas a través del mapeo que permita enfrentar su naturaleza dispersa. Las interacciones dialógicas emergen así, como un mapa o para un mapeo, lo que demanda cierto ejercicio cartográfico. En el mapeo, se evidencia el potencial de las interacciones dialógicas en tanto configuraciones didácticas, para conectar con otros puntos, demostrando que no son suficientes en sí mismas y requieren del sostenimiento (nutriente), que proporcionan otras dimensiones. Esto pone de manifiesto la heterogeneidad y la interconexión, otros de los principios reconocidos por Deleuze y Guattari, (2013) para el modelo rizomático.

A través del tenor cartográfico en el análisis interpretativo es posible capturar y evidenciar para las interacciones dialógicas, algunas de las características y requisitos evidenciados por los estudiantes para el grupo de las maneras didácticas, lo que se relacionan con:

- a- Con algunos recaudos que Burbules (1999) propone para el diálogo pedagógico, y que se presentaron en las referencias teóricas de este trabajo. La acción y participación de los actores involucrados en la clase como el carácter relacional expresados por los estudiantes para las maneras didácticas (entre las que se posiciona a las interacciones dialógicas), pueden ser contextualizados en el planteo introducido por Burbules (1999).
- b- La interacción social en el ámbito de la clase, es decir las características de las relaciones sociales que se producen en dicho espacio, como ser los vínculos entre los actores en la clase.

- c- La existencia de otros componentes, tales como, por ejemplo, el esfuerzo de elaboración y preparación de recursos didácticos, la lectura, adquisición de léxico, los niveles de reflexión y pensamiento (introspección), todos necesarios en el despliegue de las maneras didácticas.

Tratando entonces, de encontrar el sentido de las interacciones dialógicas en la clase de Sociología, lo primero es reconocer que en tanto surgen implícitamente, del interior de la tipología de las configuraciones valoradas positivamente, ellas se benefician de dicha valoración y aceptación. Por consiguiente, el sentido didáctico pedagógico se desprende de esas características y requisitos de las maneras didácticas.

Por lo explicitado, la interpretación sugiere que el sentido de las interacciones dialógicas en el marco de las maneras didácticas, desprendidas de las concepciones de los estudiantes, se proyecta en la reflexividad y la comprensión de dichas maneras. Sentidos estos que pueden concatenarse con la experiencia estética, del gusto por la clase, por ejemplo, pero también puede ser concatenado con la dimensión dianoética, es decir, con los aspectos cognitivos. De este modo, se articulan, además, la dimensión afectiva y la dimensión racional de los sujetos.

Como se podrá apreciar, en la búsqueda del sentido pedagógico didáctico, la trama rizomática se concreta y continúa desplegándose. Dicha concreción y despliegue vienen dados no solo en la existencia compartida de las interacciones dialógicas con otros componentes, sino también en el engranaje de los aspectos afectivos y racionales que derivan en la dimensión estética y dianoética, mencionados. Es interesante visualizar las dos dimensiones (afectiva y racional), articulándose para dar cuenta del sentido didáctico pedagógico de las maneras didácticas que despliegan los docentes y los actores en la clase, lo que provoca el anclaje de este análisis en la inquietud de Weber (1905). Cabe recordar que para el autor el exceso de racionalidad podría devenir en el desencanto, la deshumanización, “el caparazón de acero”, según Weisz (2020).

Se podría pensar que la intervención de las acciones afectivas contribuye a una estética, dinamizando y haciendo menos “denso” la clase, sin embargo, se puede apreciar que no solo la afectividad importa, sino también niveles adecuados de racionalidad, (la dimensión dianoética), pueden dar lugar a maneras didácticas aceptadas y valoradas por los estudiantes. Conseguir ese equilibrio que permita articular lo puramente cognitivo con lo afectivo, lo puramente disciplinar con lo didáctico, lo abstracto y lo concreto, el objeto del

saber y los sujetos que intentan acceder al saber, quizás todo ello, contribuya para construir maneras didácticas reconocidas por los estudiantes.

Tal vez desde las concepciones de los estudiantes se desprende que, en relación a las interacciones dialógicas en tanto maneras didácticas, los niveles de racionalidad y afectividad, constituyen las raicillas o incluso bulbos, que configuran el rizoma. Significativos e imperceptibles.



Capítulo 5. Algunos mojones visibilizados en el mapa de la trama

En las presentes consideraciones finales se recuerda que la tesis estuvo centrada en las concepciones de los estudiantes acerca de las interacciones dialógicas, entendidas estas como configuraciones didácticas, en la clase de Sociología del NFPC, en el primer año de la carrera de Profesorado del Plan 2008. Entre tanto, las unidades de análisis estuvieron constituidas por once estudiantes, informantes calificados, procedentes de tres IFD del Consejo de Formación en Educación, en Uruguay.

El abordaje metodológico cualitativo tuvo carácter exploratorio con una aproximación descriptiva marcadamente interpretativa-comprensiva, en cuanto al análisis de los datos obtenidos de las entrevistas. Es decir que se buscó interpretar y comprender la información recabada de la exploración. Por lo que hay que resaltar que los datos hablaron sustancialmente a partir de la interpretación de la investigadora, lo que ha permitido generar teoría sustantiva por momentos, aunque en la mayor parte del trabajo se ha logrado apenas contextualizar los datos en la teoría preexistente, permaneciendo el dato atrapado en dicha teoría.

Explorar en territorio de las concepciones de los estudiantes acerca de un fenómeno huido como el de las interacciones dialógicas, demandó el ejercicio cartográfico, lo que aún al finalizar la tesis, continúa exigiendo instalar algunos mojones, que ayuden a sintetizar la construcción interpretativa realizada y a la vez que permita continuar pensando.

Mojón 1: Concepciones explícitas e implícitas. Maneras didácticas. Las interacciones dialógicas en relación a las maneras didácticas

Las construcciones que han sido posibles en esta tesis, tienen que ver con comprender que, por un lado, entre las concepciones de los estudiantes emergen concepciones explícitas y que dichas concepciones recaen en las maneras didácticas. Es decir que los estudiantes reconocen conscientemente diferentes maneras didácticas que aprueban y otras que no aprueban. Entre las primeras se encuentran maneras que contemplan estrategias didácticas, recursos didácticos, vínculos pedagógicos, que conlleva el entendimiento de la disciplina, incluso el gusto por la clase. En las segundas, la no apreciación, se debe a que presentan dificultad para el entendimiento, carácter denso,

escasez de estrategias didácticas, e inclusive ausencia total. Del primer grupo se desprenden las interacciones dialógicas.

Por otro lado, es posible construir concepciones implícitas en relación al reconocimiento de las interacciones dialógicas. Precisamente, en lo que respecta a las interacciones dialógicas, estas no fueron focalizadas y explicitadas directamente como configuración didáctica en sentido estricto, como se planteó en el supuesto inicial, sino que se entiende, surgen de modo implícito. Aquí comienza a emerger la confirmación de la naturaleza epistemológica de las interacciones dialógicas.

En otro orden, cabe indicar que las categorías creadas (maneras didácticas, pseudo maneras, ausencia de maneras didácticas), presentan coincidencias con las configuraciones didácticas propuesto por Litwin (2000), principalmente en las denominadas maneras didácticas y las ocho configuraciones propuestas por la autora, donde el nudo principal que las identifica parece ser el carácter reflexivo y comprensivo de la propuesta docente.

Mojón 2: Los actores, la interacción y el campo disciplinar como factores clave que inciden en la clase

Las respuestas de los estudiantes transparentan la relación entre las distintas maneras didácticas y la actitud docente para desenvolver la clase. Asimismo, si bien la actitud del docente ha resultado uno de los factores nodales en la concepción de los estudiantes referente a las maneras didácticas, se logró evidenciar el autoconocimiento estudiantil respecto a su propio relacionamiento con el campo disciplinar. Los estudiantes entrevistados, en un verdadero ejercicio auto analítico y metacognitivo, focalizaron en distintos condicionamientos.

Se valora importante el autoanálisis de los estudiantes referido a su relación con el campo disciplinar, ya que el mismo aporta un nudo significativo para el campo de la didáctica de la Sociología en el nivel superior y en el contexto de la Formación en Educación. En tal sentido cabe preguntarse si el foco puesto por los estudiantes en su participación activa, atribuyéndose, por momentos, la responsabilidad compartida en el desenvolvimiento didáctico pedagógico de la clase, ¿no tendrá relación con los rasgos inherentes a la carrera Profesorado en tanto Formación en Educación, en la que las prácticas de enseñanza son naturales, y de las cuales los estudiantes están muy pendientes?

Mojón 3: Los sentidos de las interacciones dialógicas en la clase de Sociología y el sesgo epistemológico

Analizar los sentidos de las interacciones dialógicas en tanto configuraciones didácticas en la clase de Sociología, a partir de las concepciones de los estudiantes supone admitir que parecen formar parte de las maneras didácticamente valoradas por estos. Se ha concluido, que las mismas contribuyen significativamente en la configuración didáctica para la clase de Sociología, porque aportan a la reflexión, el entendimiento y la comprensión, todo lo cual desemboca en el sentido didáctico y pedagógico. Ahora bien, un sentido didáctico pedagógico entramado con otros y en otros factores, en el seno de las maneras didácticas valoradas por los estudiantes.

Aventurarse a la búsqueda en las concepciones estudiantiles, ha hecho visualizar el sesgo epistemológico impreso en las interacciones dialógicas en tanto manera didáctica, sesgo que profundiza y reconoce el sentido rizomático de las mismas. El hecho de que las interacciones dialógicas emergen de las respuestas de los estudiantes, llegando a manifestarse implícitamente, es congruente con el rasgo epistemológico rizomático, lo que exigió y exige de un ejercicio cartográfico para su identificación, análisis e interpretación. Es esta una de las conclusiones más nítidas a las que se pudo arribar.

Comprender que en la clase de Sociología se ponen en juego múltiples factores, todos valiosos y que entre ellos se encuentran las interacciones dialógicas en igualdad de condiciones, sin pretensión de centralidad, supone un hallazgo con potencial crítico y autocrítico, a la hora de observar y pensar las prácticas en la clase. Más aún cuando esa comprensión viene dada de un proceso investigativo que puso en interacción la interpretación de quien investiga con las concepciones de actores centrales en la clase, los estudiantes.

Sostener equilibrios inestables, preguntarse

Estar atentos a los afectos, considerar los efectos

Saber sobre el límite sin volverlo coartada

Saber leer las circunstancias, los detalles, las minucias, lo desconocido.

Fragmento del poema Saber, Frigerio (2020)

Referencias

- Abero, L. Berardi, L. Capocasale Bruno, A. García Montejó, S. Rojas Soriano R. (2015). Investigación Educativa. Abriendo puertas al conocimiento. Uruguay. CLACSO. Edición CONTEXTO S.R.L.
- Augé, M. (2000) Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología sobre la Sobre modernidad. España. Editorial Gedisa
- Amaro, M. y Laroca, A. (2012). Reflexiones sobre Sociología y su enseñabilidad. ANEP. Uruguay.
- Arandia, M. (2012) Concepciones del profesor sobre aprender y enseñar historia y su relación con tipos de usos educativos de las Tics. (Tesis doctoral) Catalunya. Universitat Oberta de Catalunya. España. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10609/25921> (17.03.2018)
- Barboza, O. (2012) Breve fundamentación del necesario vínculo entre la filosofía y las ciencias sociales en América Latina. Uruguay. Revista Peldaños. Año 1. N°1. ISSN: 2301-0029.
- Bourdieu, P (2002). Lo que significa hablar. Recuperado de: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5476/4503> (7/7/21)
- Bourdieu, P. Chamboredon, C. Passeron, J C. (2008). El oficio del sociólogo. Argentina. Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005) Una invitación a la sociología reflexiva. Argentina. Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P. (1999) La miseria del mundo. Argentina. Fondo de Cultura Económica.
- Burbules, N. (1999) El diálogo en la enseñanza. Argentina. Amorrortu editores.
- Candelero, N. (2020). Estética I. Material de cátedra. Algunas cuestiones estéticas. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/491289013/Algunas-cuestiones-esteticas> (19/02/ 2021).

- Capocasale Bruno, A. (2021) La cultura escolar material en la formación de Magisterio y de Profesorado en Uruguay. Argentina. UNLP. (Recuperado de <http://shhttp://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/117771>)
- Capocasale Bruno, A (2020). Cuando la práctica educativa trasciende una disciplina: la enseñanza de la sociología en formación docente y en la Facultad de Ciencias Sociales. En Serna M. y Bottinelli E. (Comp.) (2020) El oficio del Sociólogo en Uruguay en tiempos de cambio. Experiencias locales y diálogos con la Sociología Latinoamericana. Colegio de Sociólogos del Uruguay. Argentina. Editorial Biblos. Pensamiento social. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20200728112736/El-oficio-del-sociologo.pdf> (1.10.2021)
- CFE (2008) Sistema Nacional de Formación Docente 2008. Documento Final. SISTEMA ÚNICO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE 2008. Plan 2008. Uruguay. (Recuperado de http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/plan_nacional/sunfd_2008.pdf 24/07/2018)
- CFE (2015) Los Estudiantes de Formación en Educación. ESTUDIO SOBRE DATOS APORTADOS POR EL CENSO DE ESTUDIANTES DEL CFE 2014-2015. Recuperado de: http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/estudio_censo_2014-2015.pdf
- Chevallard, Y. (2000) La transposición didáctica. del saber sabio al saber enseñado. España. Editorial AIQUE.
- Contreras, J y Pérez de Lara Ferré (2013) Investigar la experiencia educativa. España. Ediciones Morata S.L.
- Coscia, P. (2013). La importancia del diálogo y las preguntas en el salón de clase. Análisis de Estrategias comunicativas en aulas universitarias. (Tesis de maestría). Uruguay. MEU.CSE.FHCE. UDELAR.
- Deleuze, G. y Guattari F. (2002) Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia. Recuperado de:

https://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/paginas_desdedeleuze_gilles_y_guattari_-_mil_mesetas_capitalismo_y_esquizofrenia.pdf (20-08-2019).

Deleuze, G. y Guattari, F. (2016) Rizoma. Introducción. España. PRE-TEXTOS Edición.

Evans, T. (2020). Informe de matrícula inicial del Consejo de Formación en Educación 2020. ANEP. CFE. División de Información y Estadística. Recuperado de: https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/1319/Informe_matricula_2020.pdf?sequence=2&isAllowed=y (20.05.2021)

Esperón, J.P. (2014) El acontecimiento y la diferencia en la filosofía de Gilles Deleuze. Nuevo pensamiento. Revista de filosofía. El Salvador. Recuperado de: [file:///home/chronos/ub6ad20400a9857652af49e26a3e0cae9b40b0e34/MyFiles/Downloads/Dialnet-ElAcontecimientoYLaDiferenciaEnLaFilosofiaDeGilles-5513801%20\(2\).pdf](file:///home/chronos/ub6ad20400a9857652af49e26a3e0cae9b40b0e34/MyFiles/Downloads/Dialnet-ElAcontecimientoYLaDiferenciaEnLaFilosofiaDeGilles-5513801%20(2).pdf) (25.09.2021).

Franco, F. (2021). La matrícula de carreras de Formación en Educación creció 9% en 2021. Uruguay. La diaria (Educación) Recuperado de: <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2021/9/la-matricula-de-carreras-de-formacion-en-educacion-crecio-9-en-2021/#>

Freire, P. (1970) Pedagogía del oprimido. España. Editorial Siglo XXI.

Gadamer, H-G. (1999). Verdad y Método I. Ediciones Sígueme. Salamanca. Recuperado de: https://docs.google.com/file/d/0BzH20_Ds87woM3hSWjZIdHIzWVU/edit (18/2/2021)

García-Carmona, Acevedo, J.A. (2016). Revista Mexicana de investigación educativa. Vol. 21. No. 69. Abril-junio 2016, pp. 583-610. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14045395010.pdf> (10/07/2021)

Garrido, R. (2012) Fundamentación epistemológica de la relevancia disciplinar de la Didáctica de la Sociología. Uruguay. Revista Peldaños. Año 1. N°2. ISSN: 2301-0029.

- Garrido, R. (2018) El rol de los tutores y las tutoras en el análisis de las prácticas en el Profesorado de Sociología del Uruguay. Tesis que para obtener el grado de Maestría en Educación, Sociedad y Política (2016-2018). FLACSO Uruguay. Recuperado de https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/xmlui/bitstream/handle/10469/17289/Tesis%20Rosa%20Garrido%20Kellemerger_Mesyp_I.pdf?sequence=1&isAllowed=y (25.09.2021)
- Gil Pérez, D. (1991) ¿Qué hemos de saber y saber hacer los profesores de ciencias? Enseñanza de las Ciencias, (1), pp. 69-77 Universidad de Valencia. España. (Recuperado de: <https://www.uv.es/vilches/documentos%20enlazados/Que%20deben%20saber%20e%20saber%20facer.pdf> 24.07.18)
- Guber, R (2001). La etnografía método, campo y reflexividad. Argentina. Grupo Editorial Norma.
- Hidalgo, C. (2006) Reflexividades. Argentina. Cuadernos de Antropología Social N° 23, pp. 45–56, 2006. ©FFyL – UBA – ISSN: 0327-3776.
- Litwin, E. (2002) Las configuraciones didácticas. Argentina. Paidós Educador.
- Marradi, A. Archenti, N. Piovani, J I. (2007) Metodologías de las Ciencias Sociales. Debates metodológicos contemporáneos. Argentina. Editorial Emecé.
- Motta de Souza, D. (2020) La sociología como disciplina escolar dentro de la Administración Nacional de Educación Pública. En Serna, M. Bottinelli, E. (Comps) (2020) El oficio del Sociólogo en Uruguay en tiempos de cambio. Experiencias locales y diálogos con la Sociología Latinoamericana. Argentina. Editorial Biblos. Pensamiento social. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20200728112736/El-oficio-del-sociologo.pdf> (1.10.2021)
- Perkins, D. (2008) La escuela inteligente. España. Gedisa editorial.
- Pozo, I. Scheuer, N. Pérez Echevarría, M. Mateos, M. Martín, E. y De la Cruz, M. (2015) Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. España. Editorial GRAÓ.

- Pozo, I. Pereira Alvez, I. (2020). Las Teorías implícitas de los Profesores Universitarios Brasileños acerca de la motivación de los alumnos para aprender. Revista Calidad en la Educación. Consejo de Educación. Chile. Recuperado de: <https://www.cned.cl/revista-calidad-en-la-educacion>
- Rodríguez Gómez, G. Gil Flores, J. y García Jiménez, E (1999) Metodología de la investigación cualitativa. Málaga. España. Ediciones aljibe.
- Rudduck y Hopkins (1993) L. Stenhouse. La investigación como base de la enseñanza. España. Ediciones Morata.
- Rtchhart, R.Church, M. Morrison,K. (2014) Hacer visible el pensamiento. Argentina. Paidos.
- San Martín, B (2014) El empleo de la plataforma EVA como estrategia innovadora de enseñanza ante la masividad: Un estudio de caso. (Tesis de maestría). Uruguay. MEU.CSE.FHCE. UDELAR.
- Serna, M y Bottinelli, E (Comp.) (2020) El oficio del Sociólogo en Uruguay en tiempos de cambio. Experiencias locales y diálogos con la Sociología Latinoamericana. Argentina. Editorial Biblos. Pensamiento social. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20200728112736/El-oficio-del-sociologo.pdf> (1.10.2021)
- Sirvent, M T. y Rigal, L. (2017) Metodología de la investigación social y educativa. Diferentes caminos de producción de conocimiento. TEXTOS I, II, III. Argentina. [MANUSCRITO EN PROCESO DE REVISIÓN – 2017] (Inédito).
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002) Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Colombia. Editorial Universidad de Antioquia Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia
- UdelaR. FHCE. CSE. MEU 2016-2018. Plan de Estudios 2006 Recuperado de: <https://www.cse.udelar.edu.uy/posgrados/plan-de-estudio/> (25.09.2021)
- Valles, M. (1997) Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. España. Editorial Síntesis S.A.

Velázquez, G. (2016) Construcción de la identidad docente: Resignificación del pasado biográfico en estudiantes de profesorado. (Tesis de maestría). Uruguay. ORT.

Weisz, E. (2020) Max Weber y la mirada trágica de la modernidad. A cien años de la muerte de Max Weber. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Costa Rica. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=-e7ntDwvjQ8> (22/9/2020)