



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Programa Uruguay

Maestría en Educación, Sociedad y Política
Promoción: 2018 – 2020

Las estrategias didácticas de los/las docentes noveles de sociología en la
promoción de la participación en el aula

Tesis que para obtener el grado de Maestría en Educación, Sociedad y Política

Presenta:

Clara Borges Ferreira

Directora de tesis: Magíster Gisela Argenti

Montevideo, febrero 2021

Índice

Dedicatoria	v
Agradecimientos.....	vi
Glosario de términos y abreviaturas	vii
Resumen	viii
Las estrategias didácticas de los/las noveles de sociología en la promoción de la participación en el aula	10
Indagaciones preliminares	12
Problema de investigación.....	13
Objetivo general y objetivos específicos	13
CAPÍTULO I La relevancia de las estrategias didácticas en la práctica de los/las docentes noveles	20
1.1. Características del perfil de egreso del profesorado de sociología del plan 2008	20
1.2. ¿Cómo inciden las concepciones didáctico/disciplinares de las/los docentes adscriptores y la biografía escolar en la práctica pedagógica de los/las Noveles?	24
1.3. Estrategias didácticas de enseñanza y de aprendizaje	25
1.4. ¿Por qué es relevante pensar estrategias que fomenten la participación en la clase de sociología?	30
1.4.1. La pedagogía del error.....	30
1.4.2. La pedagogía de la pregunta.....	31
1.5. Práctica docente. Práctica pedagógica y pensamiento crítico	33
1.6. Participación escolar.....	34
1.6.1. Enseñar a escuchar y a dialogar en el aula.	35
CAPÍTULO II Diseño metodológico	38
2.1. Introducción.....	38
2.2. Paradigma de investigación educativa.....	38
2.3. Metodología de la investigación.....	39
2.4. Método: estudio de caso	41
2.5. Universo y Unidades de análisis.....	43
2.6. Criterio de selección de la muestra.....	44
2.7. Matriz de análisis documental	45
2.8. Técnicas de recolección de datos.....	45
2.8.1. Investigación documental.....	46
2.8.2. Entrevista.....	47
2.8.3. Narrativas pedagógicas.....	48
2.9. Técnicas de análisis de la información	49

2.9.1. Análisis del discurso.....	49
2.9.2. Análisis de contenido.	51
Capítulo III Análisis de datos	53
3.1. La prioridad de los/las docentes Noveles en sus prácticas	53
3.2. Concepciones didáctico- disciplinares desde la que enseñan sociología	58
3.3. Relevancia que le brindan los/las Noveles a las estrategias didácticas en la planificación de sus cursos	62
3.4. La percepción de las/los informantes calificados con relación a los trayectos formativos de los y las Noveles	66
3.5. Posibles tensiones que se perciben entre el discurso de los/ las Noveles y los registros en las planificaciones de sus cursos.....	72
3.6. Conclusiones.....	74
3.7 Aspectos a trabajar con los /las noveles de esta investigación	79
3.7.1 Acompañamiento.....	79
3.7.2 Trabajo multidisciplinario.	80
Referencias Bibliográficas.....	81
ANEXO	92

Índice de tablas

Tabla 1. Un concepto con historia.....	27
Tabla 2. Las estrategias didácticas y el momento de la clase	29
Tabla 3. ¿Qué dicen los/las Noveles a través de sus narrativas pedagógicas?.....	93
Tabla 4. Comparación entre lo que priorizan los/las Noveles desde sus narrativas y lo que jerarquizan en sus planificaciones. Acuerdos y tensiones.....	103
Tabla 5. Percepción de los/las informantes calificados/as sobre los/las docentes Noveles	109

“Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (Freire, 2002, p.47)

Dedicatoria

Dedico este trabajo, a mis amados hijos “Orianna” y “Lautharo” quienes con su amor incondicional me brindaron su apoyo en todo momento. Gracias por su comprensión, por su solidaridad. Mis hijos son mis grandes maestros y me siento muy orgullosa de ser su mamá. GRACIAS.

También dedico este trabajo a mi esposo Federico quien me ha apoyado en los momentos más difíciles. GRACIAS.

Dedico este trabajo a mi amada madre “Nibia” y a mi padre “Antonio”. Un beso al cielo. GRACIAS.

Dedico este trabajo a mis queridos abuelos maternos “Amadeo” y “Celina” a quienes les debo los valores con los que transito por la vida. Un beso al cielo. GRACIAS.

Finalmente dedico este trabajo a todas y todos mis estudiantes de Formación docente con quienes compartimos el amor por esta maravillosa profesión. A los practicantes quienes día a día me animan a nuevos desafíos y hacen del aula un lugar mágico. A mis estudiantes de secundaria, quienes con su frescura me llenan el alma y con quienes asumimos el reto de enseñar y aprender sociología de una manera distinta. GRACIAS.

Agradecimientos

Agradezco en primer lugar a mi tutora Gisela Argenti, por acompañarme en este camino. GRACIAS.

Agradezco a mis queridos/as compañeros/as de Maestría: Emilce, Guzmán, Francisco, Verónica y Marisa. Especialmente a Emilce y Guzmán. GRACIAS.

Agradezco mis amigas Soledad, Selva, Berni, Laura, Mirtha y Ana. GRACIAS.

Agradezco a mis compañeros/as docentes de Sociología y Derecho del liceo N° 34: Carlos, María de los Ángeles y Sandra, con quienes comparto muy lindos momentos y aprendo constantemente. GRACIAS.

Agradezco a mis colegas de Formación docente: Rosa, Daniela, Dinorah, Pepe y Gabriela por su apoyo y su calidez humana. GRACIAS.

Agradezco a todas y todos mis estudiantes, por el apoyo y por su solidaridad. GRACIAS.

Agradezco a mi maravillosa familia. GRACIAS.

Glosario de términos y abreviaturas

ANEP Administración Nacional de Educación Pública

CFE Consejo de Formación en Educación

CODICEN Consejo Directivo Central

DN Docente novel

I (IC1) Informante calificado 1

I(IC2) Informante calificado 2

IFD (Instituto de Formación docente)

IPA Instituto de Profesores Artigas

OEA Organización de Estados Americanos

OMS Organización Mundial de la Salud

SNUFD Sistema Único Nacional de Formación Docente

Resumen/Abstract

Esta tesis aborda la relevancia que tienen las estrategias didácticas para los/las docentes noveles de sociología. Teniendo en cuenta que, a partir del año 2008, el profesorado de sociología en CFE (Consejo de Formación en Educación) se independiza del profesorado de Derecho, se hace necesario el análisis de la enseñabilidad de la misma y por lo tanto pensar con qué herramientas llegan las/los nuevos profesionales de la educación a su práctica pedagógica. Investigar sobre la temática, puede implicar un aporte importante que impacte en las prácticas futuras e invite a pensar cómo generar aprendizajes significativos. Se buscó indagar qué entienden los y las profesoras por estrategias didácticas, cómo incide su biografía escolar en la selección de estas, cómo enseñar sociología y de qué manera facilitan la participación y la autonomía estudiantil. La investigación se basó en el paradigma interpretativo y en la metodología cualitativa. El alcance de la investigación será exploratorio y descriptivo. Se utilizó como método el estudio de caso y se seleccionaron como técnicas: la entrevista, narrativas pedagógicas, análisis de contenido y análisis del discurso. La investigación buscó analizar el rol de las estrategias didácticas, para posibilitar la enseñabilidad de una sociología alternativa, despojada de los mandatos de la cultura hegemónica, capaz de problematizar y generar conciencia social. La forma en que el/la docente habilita los conocimientos y posibilita el pensamiento crítico y situado nos acerca a la construcción del perfil docente que se establece en el plan 2008, basado en el paradigma de la complejidad.

Palabras claves: Docentes noveles. Estrategias didácticas en sociología. Práctica docente. Participación.

This thesis addresses the relevance of didactic strategies for novice sociology teachers. Taking into account that, as of 2008, the sociology faculty at CFE (Education Training Council) became independent from the Law faculty, it is necessary to analyze its teachability and therefore think with what tools new education professionals arrive at their pedagogical practice. Researching on the subject can make an important contribution that impacts future practices and invites us to think about how to generate meaningful learning. It was sought to investigate what teacher understand by didactic strategies, how their school biography affects their selection, how to teach sociology and in what way they facilitate student participation and autonomy. There search was based on the interpretive paradigm and qualitative methodology. The scope of the investigation will be exploratory and descriptive. The case study was used as

a method and the following techniques were selected: the interview, pedagogical narratives, content analysis and discourse analysis. The search sought to analyze the role of didactic strategies, to enable the teachability of an alternative sociology, stripped of the mandates of the hegemonic culture, capable of problematizing and generating social awareness. The way in which the teacher enables knowledge and enables critical and situated thinking brings us closer to the construction of the teacher profile that is established in the 2008 plan, based on the paradigm of complexity.

Keywords: New teachers. Didactic strategies in sociology. Teaching practice. Participation.

Las estrategias didácticas de los/las docentes de sociología en la promoción de la participación en el aula

Las sociedades a lo largo del tiempo han experimentado diferentes cambios, que han impactado en la forma de concebir la educación, la enseñanza y el aprendizaje. El/la docente del siglo XXI tiene que estar preparado para trabajar con la incertidumbre, con el cambio constante, promoviendo aprendizajes significativos y espacios de intercambios genuinos.

La autonomía, la participación efectiva y el involucramiento de las/los estudiantes en temas que emergen de la sociedad actual, generan inquietud en los cuerpos docentes desde las diferentes áreas y niveles de la educación. Ante un mundo desafiante, los/las docentes buscan poner en práctica estrategias que posibiliten a los/las estudiantes asumir retos, a través de una visión crítica, con argumentos propios que impliquen nuevas concepciones del ser humano y del mundo.

En tiempos marcados por la incertidumbre, la educación cumple un rol fundamental brindando herramientas para que los/las estudiantes construyan sus proyectos de vida. La posibilidad de crear espacios de auténtica participación depende de muchos factores; uno de ellos refiere a las estrategias didácticas que los/las docentes utilizan a la hora de pensar y repensar su práctica pedagógica.

Si bien desde las diferentes áreas de la educación se utilizan estrategias que permitan potenciar el espíritu crítico y la autonomía de los/las estudiantes para que desempeñen un rol activo en la sociedad, la sociología es un área especialmente propicia no solo para pensar lo social, sino para generar verdaderos espacios de participación y de construcción colectiva.

“Un propósito relevante de la enseñanza de la Sociología es la formación de un pensamiento social que permita el análisis y comprensión de la sociedad en que vivimos y la formación de un sujeto crítico y participativo” (Pipkin, 2004, p.2).

El/la docente de sociología, desde su labor pedagógica, es un actor fundamental para seleccionar las estrategias didácticas adecuadas que permitan construir espacios de auténtica participación. Sin embargo, muchas veces esas aspiraciones quedan solamente en un anhelo y el aula se transforma en un espacio de reproducción de contenidos establecidos en los programas de asignaturas, totalmente descontextualizado y sin sentido para los/las estudiantes. La finalidad, de aprender a pensar, de aprender a aprender se debilita.

Esta investigación toma como referencia el perfil de egreso del plan 2008¹ del Consejo de Formación en Educación, en adelante CFE; que es el Consejo de Educación terciaria pública que pertenece a la Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay (ANEP). Tiene como finalidad la formación de profesionales en el área de la educación, incluyendo la formación de maestros, profesores, maestros técnicos y educadores sociales. En este plan 2008, es donde el profesorado de Sociología obtiene autonomía y propone una didáctica alternativa donde no sólo importe el qué enseñar como la didáctica dominante, sino ¿Qué enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Para qué enseñar? y ¿Por qué? Interrogarse sobre estos aspectos permitirá que el aprendizaje sea contextualizado y significativo para el estudiantado, ya que no es suficiente pensar solamente en los contenidos sino en cómo acceden los/las estudiantes a los mismos y qué hacen con ellos.

¿Desde qué concepto de estrategia se intenta trabajar? Se puede entender por estrategias a las operaciones, procesos que tienen como punto de partida al sujeto, sea el/la estudiante (estrategias de aprendizaje), sea el/la docente (estrategias de enseñanza), que despliega acciones para alcanzar metas y nuevas adquisiciones. Las elecciones que se hagan con relación a las mismas incidirán directa o indirectamente en el desempeño/participación que logren los/las estudiantes; la estrategia utilizada será así vital para un aprendizaje significativo.

“Enseñar no es transferir conocimientos sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (Freire,2002, p.47). Esto implica que al mismo tiempo que se piensa en los contenidos programáticos (disciplinares) se tiene que pensar en cómo enseña el/la docente. De esa manera se está potenciando la autonomía de los/las estudiantes, ya que se trata de aprender a pensar, aprender a aprender y aprender a hacer.

Esas elecciones, por parte de los/las docentes, estarán influidas por las características de la población estudiantil, el área de conocimiento, el tiempo y el espacio. El/la docente, como orientador/a o facilitador/a en el aula, establece los procedimientos a través de los cuales sus estudiantes pueden construir los aprendizajes. Pensar la clase implica, entre otros aspectos, elegir las estrategias adecuadas de acuerdo con los objetivos que se plantean.

¹ El Plan 2008 es el último plan vigente en el Consejo de Formación en Educación (CFE) para todos los/las estudiantes inscriptos desde el año 2008 a la fecha y que aspiren a obtener el título de profesor/a.

Indagaciones preliminares

En el Consejo de Educación Secundaria, de ahora en adelante denominado CES, trabajan docentes que provienen de diferentes planes de estudio y que, por tanto, recibieron una formación muy heterogénea con relación a la creación e implementación de estrategias didácticas a lo largo de su trayecto formativo. A los efectos de esta investigación, interesa especialmente el rol de los/las docentes noveles que están desempeñando funciones dentro del CES en seis liceos públicos del departamento de Montevideo.

La iniciación en la docencia es una etapa cargada de incertidumbre y de muchos desafíos. La inserción de los/las noveles en una institución desde la práctica autónoma sigue siendo un tema muy complejo. ¿Con qué expectativas llegan? ¿Cómo articulan la teoría con la práctica? ¿Cómo se relacionan con la cultura institucional? ¿Se sienten acompañados? Estas son sólo algunas de las interrogantes que forman parte de la vida profesional de los/las docentes noveles.

Como docente de didáctica, en la observación de aula en muchas oportunidades se evidencia que estos nuevos profesionales de la educación vienen cargados de miradas renovadas sobre el mundo y con la convicción de que se pueden generar cambios. Son creativos, audaces, intentan hacer énfasis en el cómo enseño y para qué. En ese sentido, están dispuestos a asumir riesgos, poniendo en práctica diversas estrategias que posibiliten nuevas formas de vincularse con el saber. Aunque la dificultad se presenta al momento de llevar a la práctica estos objetivos (tensión entre teoría y práctica).

El perfil de egreso (CFE, 2008) está establecido en el Documento final del Sistema Único Nacional de Formación Docente 2008, donde se establecen algunos mandatos con relación a los/las futuros docentes de sociología. En esta investigación se utilizarán algunos términos como: "el/la profesor/a de sociología tiene", "el/la profesor/a de Sociología deberá" porque así es como aparece en dicho documento.

Entre otros aspectos, el/la docente debe desplegar una variedad de estrategias que permitan la integración de la diversidad cognitiva, cultural, religiosa y social de la población a la cual atiende, focalizándose en orientar a aquellos alumnos en riesgo de fracaso escolar (CFE, 2008).

“En los últimos años, ha aumentado la perplejidad y la desorientación de los equipos docentes ante un perfil de alumnado mucho más diverso en las aulas y que exige aprender de otro modo” (Rogerero, 2012, p. 10).

Esta tesis busca detectar cómo gestionan los/las docentes noveles la participación en el aula de sociología. Se espera que este análisis pueda permitir a quienes se dedican a la formación de estos docentes noveles, reflexionar y repensar el rol de las estrategias en la formación de los mismos.

En las observaciones de clase, como docente de didáctica se visualiza que la participación en el aula está asociada a muchos factores. Uno de ellos puede estar vinculado a que los/las docentes noveles reproducen prácticas implementadas por sus docentes referentes (adscriptores o profesores de didáctica) y no generan nuevas estrategias congruentes con las demandas propias de las nuevas generaciones. Siendo la sociología una ciencia crítica, reflexiva y cuestionadora, requiere de la implementación de estrategias que faciliten un aprendizaje significativo, contextualizado.

Problema de investigación

¿Cómo gestionan los/las docentes noveles la participación en el aula?

El problema de investigación refiere a la manera en que las/los docentes noveles implementan las estrategias didácticas en la enseñanza de la sociología. Se busca indagar qué estrategias han incorporado a lo largo de su trayecto académico y cómo las implementan para promover la participación de sus estudiantes en el aula.

Se busca conocer qué lugar le otorgan a la participación en sus clases y de qué forma planifican sus cursos en función de estrategias que posibilitan la participación efectiva de los/las estudiantes, principalmente el trabajo con la interrogación y el error.

Objetivo general y objetivos específicos

Esta tesis tiene como objetivo general identificar y caracterizar la relación que existe entre las estrategias didácticas implementadas por los/las docentes noveles en el área de sociología y la participación de los/las estudiantes de enseñanza media en los Institutos donde realizan su labor docente.

Con relación a los objetivos específicos se busca: 1-Identificar de qué manera los/las docentes noveles implementan las estrategias didácticas en su práctica autónoma. 2- Caracterizar la participación de los/las estudiantes de sociología, en el año lectivo 2020, de seis liceos públicos de Montevideo, en función de las estrategias que han implementado sus docentes en el aula.3-Determinar el vínculo entre las estrategias y la participación de los/las estudiantes en el liceo al que concurren.

Desde la didáctica, cuando se analiza la tarea pedagógica de los/las docentes noveles, se detectan carencias a la hora de vincular la teoría con la práctica. La labor docente y en este caso la de los/las docentes de sociología, implica un nivel importante de compromiso social haciendo visible aquellas cosas ocultas, estimulando el pensamiento crítico de los fenómenos sociales y poniendo en tela de juicio las certezas que provienen del sentido común. Para lograr este objetivo, los/las docentes deben poner en práctica estrategias que permitan a los/las estudiantes apropiarse de los contenidos en forma crítica y no simplemente repetir conceptos en forma mecánica.

El perfil de egreso propone que el/la profesor/a de sociología tendría que disponer de estrategias para enseñar a pensar, para que los/las estudiantes dependan cada vez menos de la información elaborada que viene desde el exterior y puedan a través de los conocimientos y su experiencia de vida, realizar una correcta lectura de lo que sucede en el mundo. Por lo tanto, nadie puede enseñar algo que no sabe hacer. De ahí que se requiera de docentes que piensen, que analicen sus prácticas pedagógicas.

La investigación que se llevará a cabo importa no solo a los/las docentes sino a los/las estudiantes y a las diferentes instituciones que formarán parte de la misma. Se realizará en seis instituciones públicas del departamento de Montevideo. Una corresponde al Consejo de formación en Educación (CFE) y cinco pertenecen al Consejo de Educación Secundaria (CES).

Se trabajará con las narrativas/relatos de los/las docentes noveles y el análisis de contenido de sus planificaciones de clase, donde se buscará identificar el tipo de estrategias que utilizan, haciendo énfasis en aquellas que fomenten la participación, la mirada crítica y la autonomía de los y las estudiantes tal cual lo promueve el perfil de egreso del plan 2008.

Serán entrevistados nueve docentes, de seis centros del CES, con el fin de recabar, a partir de sus relatos, información vinculada a la utilización de dichas estrategias en sus prácticas de aula. Estos docentes noveles, están conformados por estudiantes de 4º año de didáctica III

del Instituto de profesores Artigas, en adelante IPA² y egresados con menos de 5 años de egreso de dicho instituto.

Con relación al estado del arte, se cuenta con insumos para la realización de la misma. Si bien en el área específica (Sociología) no hay mucha información, a nivel general se dispone de un repositorio importante para abordar la temática.

Los tiempos se ajustarán de acuerdo con los recursos de que se dispone, con el fin de optimizar el uso de estos. Llevar adelante el presente trabajo puede implicar ciertos obstáculos. En este sentido, el principal inconveniente se dio por la pandemia de la *Covid-19* que según la OMS (2020) “es la enfermedad infecciosa causada por el coronavirus que se ha descubierto más recientemente. Tanto este nuevo virus como la enfermedad que provoca eran desconocidos antes de que estallara el brote en Wuhan (China) en diciembre de 2019”. Esta pandemia imposibilitó las observaciones de las prácticas (dado que las clases presenciales estuvieron suspendidas), obligándonos a dar un giro con relación a las técnicas para recabar la información.

Teniendo en cuenta los objetivos que se plantean en esta investigación, surgen preguntas que se buscará responder a lo largo de la misma. ¿Cómo implementan los/las docentes noveles las diferentes estrategias didácticas? ¿Qué estrategias han interiorizado los/las noveles a lo largo de su formación en IPA? ¿Cómo incide la biografía escolar en sus prácticas pedagógicas? ¿Cómo es y de qué depende la participación de los/las estudiantes de sociología en los seis liceos públicos de Montevideo? ¿Qué entienden por participación los/las docentes noveles? ¿Existe una influencia directa entre las estrategias didácticas utilizadas por los/las docentes noveles de sociología y la participación de los/las estudiantes de secundaria en Montevideo?

El acercamiento a la temática implica entrevistar a los/las docentes, para que den cuenta de las estrategias que ponen en práctica y a través de las narrativas pedagógicas, detectar la relevancia que le adjudican a las mismas para fomentar la participación de los/las estudiantes en el aula. ¿Qué relevancia le otorga a la participación que puedan tener sus estudiantes en sus clases? ¿Cómo incide en su labor pedagógica la falta de participación?

Las categorías conceptuales que están presentes y guían el trabajo son: *estrategias didácticas, participación escolar, práctica docente*.

² Es un Instituto de nivel terciario, destinado a la formación de profesores para la enseñanza media y que depende de la Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay.

Las *estrategias didácticas* inciden en los procesos de aprendizaje y de enseñanza de las ciencias sociales. Así, la sociología como ciencia que busca problematizar se ha quedado en estrategias que lo único que hacen es reproducir determinadas prácticas, anulando cualquier posibilidad de que los/las estudiantes puedan llevar adelante un proceso significativo de aprendizaje y hacer en ese sentido de la sociología una herramienta para pensar el mundo.

Las estrategias no se reducen a una receta o pauta, sino que al decir de Ferreiro (Orozco, 2016) son un componente esencial de cualquier proceso de enseñanza, de aprendizaje. Implican una serie de actividades (acciones y operaciones) que facilitan la tarea en el aula, debido a la flexibilidad y adaptabilidad a las condiciones existentes.

Dentro de las estrategias que se pueden seleccionar, serán objeto de análisis aquellas que fomentan y estimulan la participación de los/las estudiantes en el aula. Estas cobran especial interés cuando son puestas en práctica por los/las docentes que se inician en la profesión, ya que son los que se enfrentan a los primeros desafíos en forma autónoma.

Se considera *docente Novel* a los efectos de la investigación, a aquellos/aquellas docentes con menos de cinco años de egresado del IPA y a los/las estudiantes que actualmente cursan la didáctica III (práctica autónoma) correspondiente a cuarto año del profesorado de sociología del CFE.

A lo largo de su trayecto formativo, los/las docentes noveles han pasado por un proceso donde deberían haber incorporado diversas estrategias didácticas que permitan promover aprendizajes significativos. Interesa indagar cómo implementan las estrategias de acuerdo con el contexto donde realizan su labor pedagógica. Teniendo en cuenta el estado del arte, no se ha encontrado unanimidad en los autores sobre lo que se entiende por Novel.

Algunos autores toman en cuenta los años para definirlo (Molinier y Ortí, 2015) mientras otros consideran las características que los diferencian del resto de los profesores con experiencia; es decir los que tienen más de 4 años de labor. Lo que sí parece estar claro, es que la figura del profesorado novel no está exenta de dilemas y en definitiva, de preocupaciones, que o bien pueden convertirse en un reto que le harán mejorar día a día o en el peor de los casos pueden volverse una barrera que le impedirá asumir su trabajo como un proceso de aprendizaje continuo.

El Consejo de Formación en Educación (CFE) considera de particular importancia los primeros cinco años de desempeño profesional, de tal forma que ha diseñado proyectos donde

se busca mantener el vínculo entre la institución formadora y el/la docente novel, para acompañarlo en esa inserción profesional cargada de incertidumbre y desafíos.

Esto se lleva adelante a través del proyecto “docentes noveles de Uruguay”, que consiste en un programa de inducción, acompañamiento y desarrollo profesional de los/las docentes de educación media (Vezub y Alliaud, 2012). La creación de determinados dispositivos surge, porque a medida que ingresan como profesionales de la educación, se van presentando determinadas dificultades que deben aprender a sortear.

Al comienzo, las dificultades se presentan y el/la novel debe de ir sorteándolas de diferentes maneras. Socializar con los demás actores institucionales es una de las posibles soluciones, aunque los contextos no son iguales en las diferentes instituciones; por lo tanto, la llegada de la/el “nueva/o” puede ser muy distinta en uno u otro lugar.

Entre los problemas que afrontan los/las principiantes, en primer lugar, se destaca la distancia entre la formación recibida y las urgencias de la práctica (...) Los/las noveles carecen de un repertorio o abanico de estrategias didácticas suficiente y diverso, y algunas de estas se muestran inadecuadas para trabajar en ciertos contextos y grupos. (Vezub y Alliaud, 2012, p. 19)

La *práctica docente*, entendida como una práctica social, (Vergara, 2016) es altamente compleja. En esas acciones, los docentes noveles toman decisiones, donde se evidencia “la implicación personal de cada uno de sus integrantes: idiosincrasia, subjetividad, biografía, formación, cultura de procedencia, es decir, cada uno se convierte en partícipe de la elaboración de su propio saber y accionar” (Vergara, 2016, pp. 75-76). Sin lugar a duda, la decisión misma de ser docente está impregnada de esa implicación personal. El ingreso a la docencia responde a determinadas experiencias que han matizado la construcción del rol en los/las docentes noveles.

La práctica docente está pensada en función de quienes son destinatarios de esta y le dan sentido: los/las estudiantes. De acuerdo con las características de estos, el/la docente novel deberá diseñar estrategias que utilizará para enseñar sociología desde una visión crítica y problematizadora.

La *participación* implica reconocer que los miembros de un grupo son capaces de pensar, involucrarse y llevar adelante acciones que afecten su vida en diferentes contextos

sociales. Aquí se analiza la participación que promueve el/la docente novel en el aula. Por lo tanto, los/las estudiantes deben de estar informados, ser consultados y escuchados en las diversas temáticas que les afecten.

¿De qué forma se habilita la participación en el aula? Sarramona y Rodríguez (2014) indican que garantizar y promover la participación en el sistema educativo permite que las decisiones sean la resultante del diálogo, de la negociación y de la valoración de las opiniones de los implicados.

Como docente de didáctica en las observaciones de aula, se evidencia que cuando la/el novel de sociología fomenta la participación, sea a través de diferentes estrategias o utilizando diferentes recursos, se va fortaleciendo el nexo entre el estudio de la sociología como disciplina y las exigencias de la conciencia social (que implica un reconocimiento del lugar que se tiene en el mundo, identificar las desigualdades, los conflictos).

Seguendo a Sarramona y Rodríguez (2014), nadie que tenga conocimientos sociológicos puede ser inconsciente de las desigualdades que existen, la falta de justicia social en muchas situaciones sociales o las privaciones sufridas por infinidad de personas en el mundo. Tomar conciencia implica sacar el velo a lo que se encuentra oculto, tomar postura sobre cuestiones prácticas, involucrarse y generar cambios.

En el capítulo uno de esta tesis se analiza la relevancia de las estrategias didácticas en la práctica pedagógica de los/las docentes noveles de sociología. Allí se busca caracterizar el perfil de egreso establecido por el plan 2008 para los futuros docentes del área y el rol de las diferentes estrategias didácticas que fomenten la participación y autonomía de los/las estudiantes.

Se hace énfasis en la incidencia de las diferentes concepciones didáctico/disciplinares de las/los docentes adscriptores en la práctica pedagógica de los nuevos profesionales de la educación; así, como la biografía escolar al momento de la toma de decisiones en el aula. Surgen interrogantes con relación a la relevancia de las estrategias didácticas que fomentan la participación en la clase de sociología, haciendo hincapié en el trabajo con el error y la interrogación didáctica. Se aborda el análisis de la práctica pedagógica, el pensamiento crítico, la participación escolar y la posibilidad de la escucha y el diálogo en el aula, mediado por las estrategias que el/la docente decide utilizar al momento de llevar adelante su labor en el aula.

En el capítulo dos se aborda el diseño metodológico, donde se explicita el paradigma de la investigación. Esta tesis se centra en una investigación en educación, no sobre educación. La metodología de la investigación es cualitativa y el método de caso a partir del cual se lleva

adelante el trabajo está conformado por seis centros de estudio (cinco corresponden al CES y uno al CFE) ubicados en el departamento de Montevideo. Las técnicas que se utilizan en la investigación para la recolección de datos son entrevistas, narrativas pedagógicas y análisis de documentos. Con relación a las técnicas de análisis de datos se utilizaron análisis del discurso y análisis de contenido.

El capítulo tres se centra en el procesamiento y análisis de los datos. Se identifican las prioridades de los/las docentes noveles en sus respectivas prácticas pedagógicas, así como desde qué concepciones didáctico-disciplinares enseñan sociología. Se busca identificar la relevancia que le brindan los/las noveles a las estrategias didácticas en la planificación de sus cursos, así como las posibles tensiones que se perciben entre el discurso de los/ las noveles y las planificaciones. Se indaga la percepción de las/los informantes calificados con relación a los trayectos formativos de los/las noveles que han egresado del plan 2008. Forma parte de este capítulo las conclusiones, así como los aspectos a trabajar con los /las noveles de esta investigación a futuro: acompañamiento y trabajo multidisciplinario.

CAPÍTULO I La relevancia de las estrategias didácticas en la práctica de los/las docentes noveles

1.1. Características del perfil de egreso del profesorado de sociología del plan 2008

El sistema nacional integrado de Formación Docente, de ahora en adelante llamado SNUFD, establece cuál el perfil de egreso “esperable” para quienes aspiran a poseer el título docente y ejercer dicha profesión en el territorio nacional. El mismo busca desde el punto de vista epistemológico contextualizar los tres planes de formación docente vigente (Magisterio, Profesorado y Maestros Técnicos) a la realidad uruguaya, pero también al contexto mundial globalizado.

En el plan 2008 la práctica docente tiene un rol fundamental para quienes son considerados docentes noveles del Consejo de Formación en Educación (CFE). Este Consejo es un desconcentrado de la Educación, que forma parte del ente autónomo Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

El profesorado de sociología surge en forma autónoma con el plan 2008, ya que en periodos anteriores estaba nutrido de dos epistemologías diferentes, la jurídica y la sociológica. Quien egresaba del área lo hacía como docente de Educación Social y Cívica. Por lo tanto, en ese momento era impensable hablar de una didáctica específica de la sociología, ya que la formación docente estaba marcada por lineamientos que provenían de la hegemonía del Derecho (plan 76 y plan 86).

Es así como “la enseñanza de la Sociología ha estado influenciada por visiones propias de la enseñanza del Derecho; esto permitiría evidenciar una subordinación a la epistemología jurídica y que obturan la reflexión sociológica” (Sabatovich, 2018, p. 8). ¿Cómo promover la reflexión sociológica, si el trayecto formativo de los/las docentes estaba anclado en una epistemología jurídica, del deber ser?

El plan 2008 le otorga autonomía a la Sociología y como tal establece un perfil de egreso para los/las profesionales del área. Para la elaboración del mismo, se toma como referencia el texto de Edith Litwin “Corrientes Didácticas Contemporáneas” donde menciona dos conceptos relevantes al momento de pensar la enseñabilidad de esta ciencia social; la “estructura sustancial” y la “estructura sintáctica”.

La primera, refiere a ideas y conceptos que constituyen la base de una disciplina; mientras que la segunda alude a los modos de construcción, criterios y formas en que se puede

validar el conocimiento; es decir la epistemología de la disciplina (CFE, 2008). Cuando se hace referencia a la enseñanza de la sociología, implica problematizar especialmente la estructura sintáctica, que habilita a pensar sobre la propia construcción de la disciplina en forma autónoma y con una didáctica específica desligada de aspectos jurídicos.

Es ahí donde las estrategias didácticas comienzan a tener un rol destacado, para poner énfasis en la estructura sintáctica, permitiendo la producción de conocimiento, la problematización y la construcción de sujetos críticos y autónomos. No sólo jerarquizar el qué enseño (contenidos disciplinares) sino cómo enseño, donde aparecen las estrategias que los/las docentes seleccionan para generar prácticas contextualizadas y significativas.

Queremos una formación basada en la solidaridad entre los seres humanos para poder construir una sociedad más justa y por tanto democrática. Esto a su vez no nos debe hacer olvidar el imprescindible objetivo de la búsqueda de la excelencia en todos los campos de actividad. La Formación Docente debe pensarse desde esta nueva impronta. (CFE, 2008, p.7)

En el perfil de egreso (CFE,2008) se establece que el/la docente de sociología tendría que ser un profesional que se caracterice por su autonomía profesional, con capacidad para problematizar el conocimiento científico y situaciones sociales concretas, dotado de un pensamiento crítico o reflexividad y que trabaje sobre los postulados del pensamiento complejo.

Pereira, José (2010, p. 69) afirma:

La epistemología de la complejidad supone, pues, una interacción entre seres humanos (unos con otros) y entre seres humanos y medio ambiente (contexto), interacción sin la cual resulta imposible comprender nuestro lugar y nuestro papel en el universo” (...) Según Morin, tomar conciencia de esa multiplicidad es lo que nos permite desarrollarnos como sujetos humanos (en un sentido integral del término) y no sólo como simples objetos.

Por lo tanto, el/la docente que se forme en el área sociológica está llamado a realizar una labor muy compleja, que pone en práctica determinadas habilidades y destrezas que le permitan acercarse a lo que en teoría se pretende.

¿Qué implica la autonomía profesional? la capacidad de tomar decisiones basadas en determinados fundamentos, lo que le permitirá al docente tener o no una postura crítica, problematizadora y poner en tela de juicio aquello que nos es dado como certezas. Asimismo, ser capaz de llevar adelante una vigilancia epistemológica, que implica reconocer con claridad la separación entre el discurso científico y la opinión común. Freire (2002) establece que la autonomía (posibilidad de toma de decisiones, de actuar libremente) y la dignidad de los seres humanos debe de ser respetada porque es un mandato ético; no son concesiones que se dan los unos a los otros.

El perfil de egreso aspira a que los/las docentes noveles manejen “la historicidad de los procesos de construcción de la disciplina (...) lo que les permitirá tratar transversalmente las “supuestas” antinomias y dicotomías conceptuales y procedimentales, propias del debate sociológico” (CFE, 2008, p.72). Para que el/la docente pueda consolidar el perfil que propone el plan tendrá que desarrollar o poner en práctica una mirada compleja, multicausal, multidireccional, multidimensional e histórica de los fenómenos sociales.

Ahora bien, al poseer el profesorado de Sociología una didáctica específica, se puede comenzar a problematizar sobre la enseñabilidad de la misma. Laroca y Amaro (2011) indican que la enseñabilidad de la sociología, implica un importante desafío formativo para quien aspire a ser docente. Solo desde una fuerte apropiación epistemológica, teórica y metodológica de los contenidos sociológicos y de los relacionados con su enseñanza, es que se puede propender a generar conflictos cognitivos, resolución de problemas y generar cambios, como una forma de superar estos posibles obstáculos que se nos presentan fuera y dentro del aula.

La interrogante que surge es si las/los noveles que egresan de los diferentes centros disponen de las competencias con relación a la planificación y puesta en práctica de estrategias pertinentes para la enseñanza crítica de la sociología tal como lo establece el perfil de egreso del plan 2008 del CFE.

La mediación de estas, así como su pertinencia, permiten que los estudiantes puedan llevar a cabo un aprendizaje significativo. ¿Qué estrategias han incorporado los/las noveles durante su formación? ¿Qué toman en cuenta en el momento de pensar la selección de estas? ¿Cómo conciben el vínculo entre estrategias y participación? ¿Qué lugar tienen las estrategias en la planificación de la clase/curso?

Esta investigación pretende demostrar la incidencia que tienen las estrategias didácticas que utilizan los/las docentes noveles de sociología en la participación de los/las estudiantes.

En la práctica, los/las docentes seleccionan en forma consciente o inconsciente determinadas estrategias que van a incidir en la forma de enseñar los contenidos disciplinares y por lo tanto en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. El docente como profesional de la educación según el perfil de egreso (2008) buscará problematizar sus prácticas de modo que le permitan reflexionar sobre las estrategias que utiliza, discutir las con sus colegas y plantear alternativas, lo que implica incurrir en el área de la investigación reflexiva y que fomente la creatividad (CFE, 2008, p.18).

El término práctica es entendido en una doble significación: práctica individual (pedagógica) y social (docente). La práctica pedagógica se refiere al proceso que se desarrolla en el contexto del aula, y la práctica docente es entendida como el contexto social, político, económico, cultural, educativo que transversaliza la práctica que se desarrolla en el aula (Achilli, en Garrido, 2018).

¿Por qué se considera relevante pensar en la implementación de nuevas estrategias al enseñar sociología?

El mundo experimenta cambios vertiginosos y la educación no es ajena a los mismos. Por lo tanto, se está ante una nueva agenda de la didáctica, dejando de lado los vestigios de la didáctica clásica, tal como lo manifiesta Litwin (1997). Surgen nuevas interrogantes, nuevas formas de enseñar y de aprender. Se plantea la importancia de la clase reflexiva, la comunicación didáctica en la clase reflexiva y la perspectiva moral en la comunicación didáctica de la clase reflexiva.

Una clase basada en la reflexión demanda la apertura del/la docente, posibilitando espacios para la interpelación, la deconstrucción de aquellas ideas o prácticas que necesitan ser repensadas en función de los tiempos actuales. El perfil de estudiante, las demandas sociales al sistema educativo, el rol docente, qué se enseña y cómo se enseña, los diferentes contextos donde se llevan adelante las prácticas pedagógicas requieren de una agenda nueva, que acompañe y sostenga procesos de aprendizajes auténticos y significativos para los/las estudiantes.

“El/la docente de Sociología no solo se preocupa por contenidos y maneras de proceder en la disciplina, sino por la relación pedagógica crítica que implica; es decir, está enmarcado en un proceso didáctico que le obliga a resignificar los contenidos propios de la disciplina” (Llopis, en Paz, 2017, p.96).

Este trabajo se centra en las estrategias didácticas que posibiliten a los/las docentes noveles consolidar el perfil a que aspira el plan de estudio y generar la participación efectiva de los y las estudiantes en el aula. Esto traerá como consecuencia estudiantes críticos, autónomos, capaces de problematizar las certezas que provienen del sentido común. Pero ¿siempre se logra?

1.2.¿Cómo inciden las concepciones didáctico/disciplinares de las/los docentes adscriptores y la biografía escolar en la práctica pedagógica de los/las Noveles?

El trayecto escolar de los/las noveles es considerado uno de los momentos más importantes que marca la construcción profesional del futuro docente, ya que deja trazas implícitas que determinarán las estrategias que los/las docentes noveles desarrollarán en sus primeras experiencias en el aula. El/la docente de didáctica, pero especialmente la/el docente adscriptor (con quien realiza la práctica de aula), desempeñan un rol fundamental y ofician muchas veces de modelo a seguir por parte del/la docente novel.

En sociología, la mayoría de los/las docentes referentes (adscriptores) se han formado en los planes de estudio anteriores al 2008 (plan 76 y plan 86); por lo tanto, ahí tenemos una dificultad con relación a la enseñanza de la sociología ya que dichos planes están impregnados por una fuerte epistemología jurídica.

En ese sentido, los/las noveles de sociología que están llevando adelante su labor pedagógica en las instituciones públicas de educación media, han interiorizado determinadas estrategias que fueron implementadas por docentes formados bajo una epistemología jurídica.

Si bien fomentar la participación de las/los estudiantes en el aula debería ser compartido por ambas disciplinas, los contenidos propios de la sociología no pueden pensarse alejados de la problematización, de sacar el velo a lo que permanece oculto, de pensar nuestro lugar en el mundo, de tomar decisiones y argumentar. Implica utilizar la perspectiva sociológica para distanciarnos de lo que nos es familiar o damos por supuesto y así aprender a ver cómo la sociedad influye en nuestras acciones y decisiones, al decir de Peter Berger.

Mientras va consolidando su identidad como docente, en muchas ocasiones el/la novel acudiría a lo que se denomina concepciones o enseñanzas implícitas que internalizó durante su pasaje por la institución formadora (IPA).

“Las concepciones implícitas refieren a un conjunto de ideas y opiniones, modos de pensar, y son principalmente, modos de hacer” (Garrido, 2018, p.17). En algunas ocasiones, quienes transitan por la práctica, pueden ser conscientes o no de la presencia de estas.

El accionar de la/el docente adscriptor, desde las concepciones didáctico-disciplinares a las estrategias que utiliza, evidencia un perfil docente. El desafío del/la docente novel de sociología es tomar postura respecto a qué sociología quiere enseñar, para qué y cómo, mientras va construyendo su trayecto formativo.

El/la docente de sociología tiene que poner en tensión lo que ha interiorizado en su trayecto escolar y a lo que aspira desde la perspectiva sociológica que ha adoptado. En el cómo enseñar es donde las estrategias didácticas tendrán un lugar relevante. Mientras van construyendo el rol, los/las noveles participan de prácticas con docentes adscriptores que responden a diferentes concepciones didáctico-disciplinares, lo que implica diferentes formas de concebir y enseñar sociología.

Las situaciones marcadas por la incertidumbre y ansiedad llevan a los/las docentes noveles a basarse en sus propias experiencias como alumnos para configurar sus propios estilos y estrategias de enseñanza (Alliud en Bonora, et al. 2015). Esto muchas veces obtura la práctica, ya que se remite a reproducir determinadas estrategias que calman la ansiedad del momento pero que se alejan de un análisis profundo de por qué, para qué, por qué y cómo enseño.

1.3. Estrategias didácticas de enseñanza y de aprendizaje

¿Por qué es necesario enseñar estrategias a los futuros docentes? ¿Qué lugar tienen las mismas en las prácticas pedagógicas? ¿Cómo va interiorizando el/la docente Novel las diferentes estrategias?

En los cursos de didáctica I y II establecidos en la malla curricular del plan 2008, se va iniciando el proceso que implica tomar contacto en forma progresiva con la cultura de las diferentes instituciones educativas y con las dinámicas pedagógicas que allí se llevan adelante. Se va preparando al futuro docente para su ingreso a la práctica autónoma (Didáctica III) y al inminente egreso.

En los primeros años de práctica predominan los miedos, la incertidumbre, la ansiedad, causados por el contacto con un mundo desconocido, que presenta desafíos e interpela a los/las practicantes. A pesar de ello, se encuentran acompañados por los/las docentes de didáctica y

por los/las docentes adscriptores/as. Si bien en la didáctica III están a cargo del grupo en forma autónoma, los miedos y las inseguridades persisten en la mayoría de los casos. En busca de seguridad muchos de ellos reproducen los modelos didácticos de los/las docentes adscriptores y por lo tanto las estrategias didácticas que aquellos/as han implementado en sus clases.

Pero otras veces pueden proponer prácticas innovadoras, asumiendo riesgos, repensando y problematizando qué y cómo enseñó, durante su trayecto formativo. Revisar sus prácticas en estas instancias, implica un gran ejercicio metacognitivo que podría generar una ruptura epistemológica entre lo que aspiraba como estudiante en sus prácticas supervisadas y la concepción que adquiere cuando logra la autonomía y toma conciencia de ello.

La sociología como disciplina autónoma a partir del plan de estudio de profesorado 2008, como se mencionó anteriormente, adquiere una didáctica específica. ¿Por qué hablar de didáctica? Amós en Flores et al. (2017, p.10) afirma que “el término didáctica proviene del griego didasticós, que hace referencia a el que enseña y concierne a la instrucción (...) arte o ciencia de enseñar o instruir”.

La didáctica como tal se refiere a dos aspectos: uno teórico, que implica profundizar los conocimientos que los/las estudiantes desarrollan en un contexto de enseñanza- aprendizaje determinado, el segundo remite a la regulación de la práctica con relación al proceso de enseñanza y aprendizaje.

¿Qué implica que la sociología tenga una didáctica específica, una didáctica propia? Significa que dispone de métodos y prácticas propias para su enseñabilidad. De acuerdo con los contenidos disciplinares, es posible entonces establecer diferentes estrategias para enseñar, contextualizando los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Muchas veces los/las docentes escuchan que los/las estudiantes se aburren fácilmente, que nada los motiva, que cada vez están más pasivos, que no demuestran interés. Pensar en los/las estudiantes, implica generar aprendizajes significativos, contextualizados, en espacios amenos y placenteros. ¿Cómo es posible motivar y promover aprendizajes significativos? ¿Cómo enfrentan la realidad los nuevos profesionales de la educación? ¿Cómo se vincula la estrategia con la didáctica?

Tabla 1. Un concepto con historia.

ESTRATEGIA COMO...	APARECE DURANTE...	APRENDER	DIDÁCTICA
Un algoritmo de aprendizaje Prescripción y repetición de cadenas de respuestas	Años 20-25	Memorizar y repetir lo transmitido Impuesto y receptivo	Tradicional
Un procedimiento general y específico de aprendizaje Contextuadas	Años 60-70	Participar Socialmente significativo	Constructivista
Secuencia de actividades orientadas a la autonomía	Años 70-80	Promover la participación activa Promover la autonomía y la liberación	Crítica

Extraído de Garrido (2014).

Como se aprecia en el cuadro, el concepto de estrategia ha ido cambiando a lo largo del tiempo y con ella se redefine lo que es aprender teniendo en cuenta los diferentes modelos didácticos. En esta tesis, las estrategias serán concebidas como secuencias de actividades que tienen como finalidad potenciar la autonomía de las/los estudiantes, promoviendo una sociología emancipadora, liberadora (Garrido, 2014). ¿Por qué es tan relevante pensar o enseñar estrategias didácticas?

Parece oportuno mencionar en esta investigación lo que Jacques Bousquet (1974) denomina el currículum del nadador:

Imagínese una escuela de natación que dedicara un año a enseñar anatomía y fisiología de la natación, psicología del nadador, química del agua y formación de los océanos, costos unitarios de las piscinas por usuario, sociología de la

natación, antropología de la natación y, desde luego, la historia mundial de la natación, desde los egipcios hasta nuestros días. Todo esto, evidentemente, a base de cursos magistrales, libros y pizarras, pero sin agua. En una segunda etapa se llevaría a los alumnos-nadadores a observar durante otros varios meses a nadadores experimentados; y después de esta sólida preparación, se le lanzaría al mar, en aguas bien profundas, un día de temporal de enero.

El ejemplo que Bousquet utiliza para la escuela de natación evidencia la importancia del cómo enseñar, poniendo en tensión la teoría con la práctica; de ahí la relevancia de pensar y aplicar estrategias que posibiliten superar esa tensión en la formación de los/las profesionales de la educación. No basta solamente el conocimiento de los contenidos disciplinares, sino que el/la docente tendrá que disponer de esa guía, de esos procedimientos, de los recursos que permitan deconstruir y producir saberes que den sentido a nuestras prácticas cotidianas permitiendo comprender y transformar el mundo.

Es oportuno establecer la diferencia entre estrategias de aprendizaje y estrategias de enseñanza. Según Lucio en Mejía, Aldana y Ruiz (2017, p.9) “las estrategias de aprendizaje son procedimientos (conjuntos de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas”. Las estrategias fomentan las instancias de aprendizaje, promoviendo la participación de los estudiantes. Por otro lado, están las estrategias de enseñanza que son definidas como “los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizaje significativo” (Díaz, et al. p.9).

A pesar de que las estrategias pueden ser utilizadas en momentos determinados de la clase, ello no impide utilizar una estrategia durante las tres fases de la misma. La flexibilidad de las estrategias hace posible que sea utilizada en el momento que el/la docente novel decida o considere oportuno. Flores et al. (2017) elaboran un cuadro donde establecen las principales estrategias didácticas y las presentan según el momento de la clase en que pueden ser utilizadas.

Tabla 2. Las estrategias didácticas y el momento de la clase

Inicio	Desarrollo	Cierre
Lluvia de ideas	Blogs	Mapa conceptual
Cuadro T	Organizadores gráficos	Mapa mental
Organizadores gráficos	Línea de tiempo	Organizadores gráficos
	Debate	
	Entrevista	
	Panel de discusión	
Ilustraciones	Juego de roles	Ilustraciones
	Júntate, piensa y comparte	
	Oratoria	
	Ensayo	
	Tira cómica	
	Sillas filosóficas	
Inferencia	Barrida de texto / Búsqueda de información específica	Cuadro sinóptico
Pedagogía de la pregunta (interrogación didáctica)		
Pedagogía del Error		

Fuente: elaboración propia, en base a Flores et al. (2017)

Definir la estrategia que se va a utilizar implica tener en cuenta las características del grupo de estudiantes, tipo de contenidos que se va a abordar, objetivos a alcanzar y las actividades que necesita realizar el/la estudiante para lograrlo, así como el monitoreo del proceso de estos. En esta tesis se promueve la importancia de la interrogación y del trabajo con el error de forma transversal a las demás estrategias.

1.4. ¿Por qué es relevante pensar estrategias que fomenten la participación en la clase de sociología?

Al enseñar los contenidos disciplinares de sociología, el/la docente novel tomará postura por la estrategia a utilizar de acuerdo con esos contenidos y la posibilidad de fomentar espacios de participación y reflexión.

“La Sociología no se basta a sí misma para ser enseñada; si bien sus vínculos con los métodos de la ciencia son fuertes, tampoco de ello deriva su enseñanza, que debe basarse en epistemes constructivistas” (Llopis, en Paz 2017). Se hace necesario indagar lo que el estudiante trae consigo al aula para orientar los procesos de aprendizaje. ¿De qué estrategias dispone un novel de sociología para lograr la participación, la reflexión de los y las estudiantes en el aula?

Estas estrategias permitirán al profesor/a de sociología poner en tensión los contenidos propios de la disciplina y los emergentes de la realidad social, en un proceso dialógico que reconozca que los/las estudiantes son actores sociales con capitales y procesos específicos, insertos en un contexto socioeducativo con características propias (Llopis, en Paz, 2017. p 96). A pesar de las diversas estrategias de que disponen los/las noveles docentes, existen dos de ellas que podrían ser utilizadas en cualquier momento de la clase, ya que son la base fundamental de toda práctica pedagógica que aspire a denominarse problematizadora o crítica: la pregunta y el error como instancia de aprendizaje.

1.4.1. La pedagogía del error.

En la formación docente pocas veces se evidencia el trabajo con el error como oportunidad de aprendizaje. En ocasiones el/la estudiante se inhibe ante la equivocación y se abstiene de participar como consecuencia de ello. Que esto no suceda depende de cómo el/la docente trabaje con el aporte que los/las estudiantes brindan en el aula en forma errónea. En este trabajo, el error será tomado como oportunidad de aprendizaje desde la diversidad de las prácticas evaluativas.

Foucault considera que, como el filósofo, el/la docente tiene las dos grandes cualidades que son poder refutar y encauzar la inteligencia del otro. Por lo tanto, la presencia del error en el ámbito educativo se presenta para que el profesor lo tome y a partir de él construya con el/la

estudiante. Establece que “la apreciación del error transcurre entre subjetividad e intersubjetividad (...) en el encuentro con el otro y el otro como otro, pero lo cierto es que ninguna racionalización, por perfecta y coherente que sea, puede exonerar definitivamente al individuo del error” (Briceño, 2009, p.11).

En este trabajo el error se toma no como deficiencia, sino como posibilidad para el aprendizaje. Deval en (Briceño, 2009, p.13) señala que, “la nueva escuela se va a caracterizar porque el maestro no puede limitarse a la utilización de fórmulas o recetas fijas, sino que tiene que ser un creador constante (...)” La sociedad actual, compleja y cambiante, basada en la incertidumbre de muchos fenómenos deposita en la escuela determinadas demandas, donde el/la docente tiene un rol fundamental, como facilitador de los aprendizajes significativos de sus estudiantes.

1.4.2. La pedagogía de la pregunta.

El aula es un espacio de diálogo, de encuentro con los/las otras, donde se construye y deconstruye, donde se crea, donde se potencia el aprender a pensar, aprender a aprender y aprender a hacer. “¿Qué hay en una pregunta? Todo. Es la manera de evocar la respuesta estimulante o de aniquilar la indagación. Es, en esencia, el meollo mismo de la enseñanza” (Dewey en Tiliman, 2016).

¿Cómo generar el aula reflexiva? ¿Cómo dar lugar a la problematización, si no es a través de la interrogación? Los/las docentes, ¿Preguntan? ¿Aprenden a preguntar? ¿Qué preguntan? ¿Cómo preguntan? ¿Para qué preguntan? Pensar en una nueva forma de enseñar no es algo nuevo.

Parece sencillo promover la reflexión, sin embargo, nada más alejado de la realidad. Un/una docente que estimula la reflexión en el aula es aquel que se interroga a sí mismo, que ha logrado realizar un proceso de indagación interna donde problematiza su lugar en el mundo, el concepto de ser humano y por lo tanto para qué enseña sociología. ¿Qué incidió en la elección de la profesión? “La realidad no es algo ya hecho, estático, inerte e inmodificable; es algo que se hace en la cotidianidad, algo vivo, dinámico y alterable” (Freire y Faundez, 2013, p. 184).

Para transformar la realidad se requiere “sensibilidad histórica” y “capacidad de prever, de anticipar, casi de inventar” (Freire y Faundez, 2013, p. 184). El/la docente, tendría que tomar

las inquietudes, la curiosidad de sus estudiantes como desafíos, lo que posibilitará la problematización de los saberes. El mismo proceso de enseñar, es el que le permite enseñar a enseñar.

¿Cuál es la relevancia de la interrogación? En una primera instancia, nos permite interactuar con el otro, despierta la curiosidad, permite pensar la realidad desde una mirada crítica-reflexiva. Junto a la pregunta, debe estar presente la capacidad de escucha, para saber qué responder o qué preguntar. En la práctica, existen diferentes tipos de preguntas o formas de interrogación.

El análisis, en este caso, se centrará principalmente, en las preguntas divergentes; es decir, aquellas que buscan el análisis estimulando el espíritu crítico y la problematización. Las que aceptan múltiples miradas, las que posibilitan el análisis, la comparación y que habilitan la construcción de saberes y aprendizajes significativos. Tienen como objetivo la aplicación, cuya finalidad es recordar, interpretar y contextualizar.

Son preguntas que promueven la síntesis, con la cual se busca que el estudiante piense de una manera original y creativa. ¿Se han preguntado los/las docentes por qué preguntan lo que preguntan?

Muchas veces como docente de didáctica, en las observaciones de clases, se evidencia que los practicantes poseen carencias con relación a la formulación de este tipo de preguntas y se quedan en la monotonía de las preguntas convergentes que, en la mayoría de los casos, apuntan a la mera reproducción de contenido. Estas preguntas apuntan a recordar algo, su objetivo es el conocimiento; “buscan respuestas orientadas básicamente hacia la memorización”.

Por otro lado, están las preguntas epistémicas, que buscan indagar lo explícito u oculto; ayudan a comprender los límites del conocimiento, su provisionalidad, sus debates y cómo se obtuvo (Litwin, 2008, p.83). Finalmente, las preguntas metacognitivas, cuya finalidad es ayudar a entender cómo pensaron, que se relaciona con qué (Anijovich y Mora, 2009) permiten explicar los procesos cognitivos de los estudiantes.

Las preguntas no son “neutras”, quien interroga lo hace desde su concepción del mundo, su historia de vida, sus experiencias. “Preguntar tiene siempre un carácter político, que enlaza al sujeto que interroga con el mundo sobre el cual se cuestiona y con los demás sujetos involucrados” (Siede, en Garrido 2018).

Aprender a preguntar no es fácil, en el trayecto formativo los futuros docentes de sociología manifiestan en sus prácticas la dificultad para formular preguntas problematizadoras. ¿Por qué pregunto? ¿Para qué pregunto? ¿Cómo pregunto? ¿Desde dónde pregunto? Interrogarse sobre estos aspectos es vital para que se pueda constituir como una/un docente autónomo, problematizador y crítico. Esto es, que sea capaz de asumir riesgos, que salga de su zona de confort y fomente a través de las estrategias didácticas la participación en el aula. Esta investigación buscará identificar si preguntan, qué preguntan los docentes noveles de sociología.

1.5. Práctica docente. Práctica pedagógica y pensamiento crítico

Para quienes incursionan en la formación docente, la práctica es uno de los momentos más anhelados del trayecto formativo. Tomar contacto con la realidad de las instituciones educativas, genera en los/las futuras docentes expectativas a veces idealizadas de lo que allí sucede.

Hablar de las prácticas de enseñanza implica visualizar sus aspectos sociales e históricos que permiten una aproximación personal del docente al acto de enseñar (...). Allí establece recortes conceptuales, diseña estrategias, selecciona recursos que le permiten proponer diferentes actividades que adquieren sentido en el contexto para el cual fue pensado, que en parte son fruto de su historia de vida, de su biografía profesional, sus miradas, perspectivas y posibles limitaciones (Litwin en Quijano 2014, p.31).

La práctica docente, es el trabajo que el/la docente desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo significación tanto para la sociedad como para el propio docente. Y ello, a diferencia de la práctica pedagógica, entendida como un proceso que se desarrolla en el contexto del áulico, allí donde se pone de manifiesto una determinada relación maestro- conocimiento- alumno centrada en el “enseñar” y el “aprender” (Achilli, 1986).

La lógica dominante en el análisis de la práctica pedagógica y docente de los/las practicantes de cuarto año y egresados/as (...) de la especialidad Sociología en el año 2017, es la de los/las docentes en general y en particular la de los/las docentes de Didáctica (Garrido, 2018). Por lo tanto, más allá de la existencia de un plan que privilegia la práctica y el enfoque crítico, en algunos casos los/las noveles reproducen estrategias que propone la lógica

dominante de docentes que se han formado bajo la epistemología jurídica (deber ser), muy diferente a las bases epistemológicas de la sociología.

En ese sentido, se hace imperioso pensar qué entienden por estrategias los/las docentes noveles y de qué forma piensan su práctica en función de estas, así como reflexionar sobre el lugar que le dan a la participación de sus estudiantes en sus prácticas. Pipkin (2004) afirma que la Sociología aporta herramientas fundamentales para el análisis de la realidad y la formación del pensamiento social en los/las estudiantes. De ahí la relevancia de seleccionar estrategias adecuadas que permitan llevar a cabo el tan anhelado análisis sociológico, impregnado de un gran compromiso social, que dé lugar a la problematización y a la toma de conciencia del mundo que nos circunda.

La Sociología debe partir de datos empíricos para construir definiciones completamente nuevas y evitar, de esta manera, prenociones o nociones vulgares (...) debe desprenderse de las prenociones de sentido común y esto es posible porque los hechos sociales son empíricamente identificables y mensurables (Pipkin, 2004, p.8).

Gouldner expresa que la formación del pensamiento crítico está ligada al concepto de pensamiento social, que no es excluyente; lo define “como la capacidad de problematizar lo que hasta ese momento ha sido tratado como algo evidente, de convertir en objeto de reflexión lo que antes simplemente había sido una herramienta” (Pipkin, 2004, p.9). El/la docente novel, a través de su práctica, debe aplicar estrategias que permitan la problematización y el pensamiento crítico.

1.6. Participación escolar

En teoría, la mayoría de los/las docentes se consideran constructivistas o críticos, promotores de participación en el aula, pero en los hechos a veces la realidad es otra. En muchos casos, se pueden observar prácticas que reproducen los contenidos disciplinares donde los/las estudiantes tienen un rol pasivo. Las sociedades van cambiando y esos cambios han impactado en el aula de las diferentes instituciones educativas. Esas nuevas lógicas hacen que los/las estudiantes traigan sus vivencias cotidianas y transformen esos espacios en verdaderos ámbitos de intercambio.

Toda persona tiene la capacidad (poder) de actuar, de ser protagonista en el mundo en que vive, lo que implica el tomar decisiones que incidirán sobre su vida. Participar es hacer uso

de ese poder de tomar decisiones, actuar y transformar la realidad. (Burin y otros, en Barrientos, 2005). “La participación del estudiante es condición fundamental para lograr una colaboración auténtica por su parte hasta adueñarse de su propio destino” (Gimeno en Bretones, 1996, p. 20). Esto implica en forma progresiva, la construcción de su autonomía y le permitirá convertirse en un sujeto autónomo.

Formar parte de un colectivo, construir y deconstruir con la/el otro, posibilita que los/las estudiantes encuentren sentido a sus prácticas, a su propia existencia. El protagonismo que el/la estudiante posea en el aula depende de varios factores, pero especialmente de la apertura o habilitación de quien oficia de mediador de los procesos de aprendizaje, que es el/la docente. Este promueve el ambiente de clase, donde se permite pensar distinto, comparar, argumentar, escuchar/escucharse.

La participación bien entendida es la posibilidad de aportar una mirada distinta a los fenómenos sociales, donde el otro/otra se percata de la presencia, del discurso y del pedacito de mundo que un otro pone en juego cuando se produce el encuentro en un espacio donde circulan saberes, emociones, que atraviesan los procesos de enseñanza y aprendizajes.

El método de enseñanza influye en los procesos mediante los que los/las estudiantes se apropian de los contenidos de la asignatura y los integra en sus esquemas de conocimiento. Las estrategias didácticas organizan y orientan las preguntas, los ejercicios, las explicaciones y la gestión del aula (Quinquer,2004). Están vinculadas directamente con la posibilidad de participación y construcción de autonomía de los/las estudiantes.

1.6.1. Enseñar a escuchar y a dialogar en el aula.

En este trabajo se ha analizado la importancia de la pregunta para generar un aula reflexiva, donde se problematice y se estimule la mirada crítica de los fenómenos sociales. Con la pregunta aparece la posibilidad de repreguntar, lo que genera verdaderos espacios de intercambios donde el saber se renueva, se deconstruye y se construye con el aporte no sólo del/la docente, sino de los verdaderos protagonistas: los/las estudiantes. Pero para realizar buenas preguntas es necesario saber escuchar. La escucha consciente, atenta, de lo que la /el otro tiene para decir con relación a determinada cosa o situación, permite sostener el diálogo, los intercambios y los espacios de participación auténtica en el aula.

En su libro sobre el diálogo en la enseñanza, Burbules (1999) plantea la importancia de dialogar para aprender. Propone una visión renovada de lo que se entiende por diálogo. Lo define como práctica, como fenómeno del discurso no del lenguaje, sensible al contexto y a propósitos varios. Incluye a dos o más interlocutores, se guía por el espíritu del descubrimiento y de ahí que sea exploratorio e interrogativo (p.p. 31-32). A través del diálogo se accede al mundo de otro, se va investigando, descubriendo y aventurando a nuevos horizontes muchas veces desconocidos.

Don Finkel (2010) en una de sus obras, “Dar la clase con la boca cerrada” propone dejar de lado la narración, cuestionando la transmisión oral del conocimiento y de las clases convencionales/tradicionales que se llevan adelante en los espacios universitarios, sosteniendo que narrar no es la única forma de enseñar. Si el /la docente en su dinámica de aula tiene la boca cerrada ¿Quién dialoga? ¿Quién pregunta? Hay que dejar que hablen los/las estudiantes, que hablen los libros; sólo así se estimula la reflexión en el estudiantado y el proceso de aprendizaje se va construyendo a partir de sus propias experiencias.

La postura de este autor está centrada en la clase reflexiva y propone una forma alternativa de enseñanza; esto implica la existencia de otras maneras de enseñar diferentes a las tradicionales (basadas en la narración), que van más allá de lo que puede ofrecer un profesor excelente en el modelo convencional de enseñanza.

Menciona la utilidad de los enigmas, las paradojas y las parábolas para favorecer la comprensión. “Dejar que hablen los estudiantes”, esa aseveración de Finkel va en concordancia con el tema objeto de investigación en esta tesis. Implica que los/las estudiantes cobren protagonismo en el aula, que pongan en práctica su independencia y su autonomía. Sugiere los seminarios abiertos donde el/la docente debe entregarse a lo imprevisible, oficia de “faro” para sus estudiantes, aclara dudas, formula preguntas útiles y resume los resultados obtenidos de la indagación.

Finkel plantea que una asignatura que se base en la indagación no se centra en el contenido de una disciplina tradicional, sino que formula problemas o una pregunta estimulante. En sociología, para trabajar desde una postura reflexiva, el/la docente novel debe plantear tópicos generativos, a partir de los cuales fomente la curiosidad de los/las estudiantes, posibilitando una nueva forma de acercarse al conocimiento.

Que hablen los libros y que hablen los estudiantes son a juicio de Finkel, dos caras de la misma moneda: la probabilidad de que los/las estudiantes se centren y valoren la calidad de un libro aumenta de forma exponencial si tienen la oportunidad de discutir regularmente sobre

el mismo con sus compañeros y en presencia de una profesora “contenida” (Finkel, 2010, p. 94).

¿Cómo se posiciona el/la Novel ante el desafío de estas posturas? ¿Asumen riesgos?
¿Existen tensiones entre el discurso en sus narrativas y en sus planificaciones de clase, con relación a la promoción de la reflexión y la participación de sus estudiantes?

CAPÍTULO II Diseño metodológico

2.1. Introducción

Llevar adelante una investigación implica indagar, generar conocimientos en un área donde hay escasa o nula información con relación al tema de la investigación. En este caso, si bien existe evidencia relacionada con los/las docentes Noveles en diferentes ámbitos respecto a las estrategias didácticas vinculadas a la enseñabilidad de la sociología, las evidencias no abundan.

Cabe diferenciar lo que es investigación en educación de la investigación sobre educación. La primera, es la que aborda la presente tesis y tiene como finalidad conocer para transformar o mejorar la práctica educativa; es decir, el análisis de las estrategias didácticas utilizadas por los/las noveles de sociología y la incidencia en la participación de los y las estudiantes en el aula. Su interés no es solo docente sino institucional. Busca analizar la práctica educativa ('el educar'). Es llevada adelante por docentes-investigadores y los demás actores sociales vinculados a la práctica educativa. Implica un análisis 'desde dentro', la aprehensión desde la experiencia. Por otro lado, investigar sobre educación es otra modalidad de Investigación Educativa cuya finalidad es conocer por conocer y/o conocer para colaborar en la toma de decisiones vinculadas a las políticas educativas (Capocasale, 2015).

2.2. Paradigma de investigación educativa

Esta investigación se basa en el paradigma interpretativo-crítico. Se entiende por paradigma, una forma de concebir el mundo donde se articulan conceptos, experiencias, métodos, valores [...] y de algún modo, ciertos supuestos acerca de lo que es el universo, el hombre, la sociedad, la cultura y el conocimiento (Schuster, Puente, Andrada y Maiza, 2013, p. 119). Se busca comprender los comportamientos de quienes participan y la conexión entre las variables. En nuestro caso, explicitar y comprender de qué forma los/las noveles han puesto o no en práctica, estrategias que estimulen la participación en el aula, generando auténticos espacios de construcción colectiva del conocimiento basados en la reflexión y en el aprendizaje significativo.

El paradigma interpretativo tiene a Max Weber como a uno de sus representantes y se concentra en el análisis de los significados de las acciones de los seres humanos y de la vida en

sociedad. Por lo tanto, al optar por el paradigma interpretativo-crítico, las técnicas que se utilizarán para este trabajo son las denominadas técnicas de carácter cualitativo: “Acentúa la interpretación y la comprensión de la realidad educativa desde los significados de las personas involucradas y estudia sus intenciones, creencias, motivaciones y otras características no directamente manifiestas ni susceptibles de experimentación” (Yuni, en Schuster et al, 2013, p.121).

El método establecido por Weber implica básicamente buscar la "comprensión", "interpretación" y "explicación causal" del individuo histórico, lo que permitirá comprobar esas "leyes" y "factores" (hipotéticos); en todo caso, sería la primera de muchas tareas que nos permitiría acceder al conocimiento que buscamos (Vasilachis, en Burgardt 2004, p. 6).

El tema de esta investigación puede llegar a poner en tensión dos aspectos fundamentales de la formación docente y es la forma en que se relaciona la teoría con la práctica. "La relación teoría/práctica en este posicionamiento considera que las creencias, actitudes y maneras de pensar influyen en la práctica, por tanto, esta se modifica y también cambia la manera de comprenderla” (Garrido, 2018, p.48).

Por otro lado, se considera relevante el aporte del paradigma socio- crítico que encuentra sus bases en la escuela de Frankfurt, en el neomarxismo, en las obras de Paulo Freire, Carr y Kemmis y en la teoría crítica social de Habermas. La finalidad está asociada a encontrar el potencial de cambio que permita la emancipación de los sujetos; aspectos presentes en el perfil de egreso del plan 2008, donde se hace referencia a la mirada crítica y problematizadora de realidad. Se destaca la construcción del rol docente en base a la autonomía, mirada compleja, multicausal, multidireccional, multidimensional e histórica de los fenómenos sociales (CFE, 2008).

2.3. Metodología de la investigación

Para la realización de esta investigación, se consideró pertinente elegir el enfoque cualitativo entendido como aquel que permite describir, comprender e interpretar los fenómenos. La selección de este enfoque responde a los objetivos de esta investigación, donde lo que se busca es indagar, interpretar el comportamiento y la toma de decisiones de los/las noveles relacionadas al uso de estrategias didácticas en el aula.

La motivación para realizar este trabajo radica en la necesidad de identificar el impacto de determinadas estrategias didácticas en los procesos de aprendizajes que posibilitan la participación de los/las estudiantes en dichos procesos. Se utiliza este enfoque porque se basa en la lógica inductiva, donde se parte de los datos para luego generalizar. Se tomará el aporte que brindan los/las docentes noveles y los informantes calificados para tomar contacto con sus experiencias en el aula y por lo tanto, con la implementación de estrategias específicas con la enseñanza de la sociología.

El objetivo de la investigación es identificar y explicitar de qué forma las estrategias didácticas, en especial el error y la interrogación, son puestas en práctica por los/las docentes noveles y cómo inciden sobre la participación y la autonomía estudiantil. Por lo tanto, se partirá de datos que se obtendrán aplicando técnicas como la entrevista a las/los informantes calificados y las narrativas pedagógicas de los/las noveles, para luego teorizar sobre el tema. La teoría se va construyendo a partir de estos datos empíricos, que posteriormente son analizados, y dado que casi no existen investigaciones específicas sobre el tema, se va a dificultar realizar comparaciones con otros resultados.

La existencia de varias realidades subjetivas que se construyen a lo largo de la investigación cualitativa va variando en su forma y contenido entre individuos, grupos y culturas. Por lo tanto, el investigador parte de la premisa de que el mundo social es “relativo” y sólo puede ser entendido e interpretado desde el punto de vista de los actores estudiados (Hernández Sampieri, 2014 p.10). ¿Quién puede interpretar o entender cómo gestionan los/las docentes noveles las estrategias didácticas en aula, sino los propios noveles a través de sus relatos?

“La investigación cualitativa sugiere propuestas fundamentadas, aporta explicaciones para ampliar nuestro conocimiento de los fenómenos (...) Contribuye a la teoría, a la práctica educativa, a la elaboración de planes y a la concienciación social” (Mc. Millan y Schumacher en García Montejó, 2015, p.102).

El enfoque de la investigación se establece de acuerdo con los objetivos planteados; en nuestro caso: 1- identificar cómo implementan los/las docentes noveles las estrategias didácticas en su práctica. 2-Analizar el nivel de participación de los/las estudiantes de sociología, en el año lectivo 2020 en seis liceos públicos de Montevideo, en función de las estrategias que han implementado sus docentes en el aula. 3-Determinar el vínculo entre las estrategias y la participación de los/las estudiantes en el liceo al que concurren.

En este enfoque, los participantes son fuentes internas de la investigación, donde el investigador también es uno más de ellos.

Con relación al alcance de la investigación, se optó por el exploratorio y descriptivo. Se consideró pertinente pensar en el alcance exploratorio, ya que existen pocas evidencias o trabajos específicos sobre la implementación de las estrategias didácticas en sociología y su incidencia en la participación de los estudiantes de educación media en Uruguay. De ahí la pertinencia de investigar sobre el tema, para generar evidencia que implique pensar sobre su enseñabilidad. La relevancia de la investigación radica en el aporte que puede realizar al área específica, así como a la apertura de futuras investigaciones sobre el tema.

Junto al alcance exploratorio, se considera relevante el aporte que puede realizar el alcance descriptivo, ya que "busca especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice. En esta investigación interesa caracterizar las prácticas de los/las docentes noveles de sociología. De esa forma, ayudará a describir tendencias de un grupo o población (Hernández Sampieri, 2014). Como se trata de una investigación cualitativa con una muestra integrada por nueve casos no se puede generalizar, sino simplemente establecer cierta tendencia con relación a los/las noveles y la implementación de estrategias didácticas en la clase de sociología.

2.4. Método: estudio de caso

Para esta investigación se seleccionó el estudio de caso, teniendo en cuenta el tema y la población que formaría parte de la misma. En el ámbito de la investigación cualitativa, se ha generado discusión con relación a la forma en que debe de considerarse el estudio de caso. Es así que para algunos autores sería parte de un enfoque, otros lo toman como una de las tantas estrategias de investigación mientras que, para otro grupo, el estudio de caso se limita a ser un aspecto del método (la selección de la muestra). Desde esa concepción comenzó a ser utilizado en los años 70 y 80, referido principalmente al campo de la pedagogía y de la psicología.

El estudio de caso es el apropiado para temas que se consideran prácticamente nuevos (Yin en Martínez, 2006), como es el caso del tema de esta investigación. Como toda investigación empírica presenta rasgos distintivos. 1- Implica examinar o indagar sobre un fenómeno contemporáneo en su entorno real, contextualizado. 2- Las fronteras entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes. 3- A lo largo de la investigación se recurre

a múltiples fuentes de datos, de información y el caso que es objeto de estudio puede ser único o múltiple (Muñiz, 2006, p.174).

Los casos que son objeto de investigación pueden estar compuestos por personas, grupos o programas (Stake en Garrido, 2018). En ese sentido, para esta investigación, el caso a estudiar está conformado por estudiantes de Didáctica III y egresados noveles de sociología del plan 2008 pertenecientes al IPA.

El IPA fue elegido teniendo en cuenta que es el Instituto de formación docente que tiene una historia propia en la formación docente del Uruguay. El Instituto de Profesores “Artigas” encuentra sus antecedentes de la formación de profesores en la segunda mitad del siglo XIX, ya que fue creado por la Ley 11.285 en el año 1949.

Allí se definía cuáles eran los requisitos que debían cumplir quienes aspiraran a estos cursos para desempeñarse en la enseñanza secundaria como profesores. Su director fue el profesor Antonio Grompone en 1951. Desde este año hasta 1977, fue el único Centro del país donde se podía estudiar para recibirse de profesor/a. En la dictadura, entre 1973 y 1985, se unificaron los Centros de Formación Docente de Montevideo, se crea el IPA (Instituto de Profesores Artigas) y el Instituto Nacional de Docencia (INADO). En el local del IPA se concentró la formación magisterial, de profesores para enseñanza media y el Instituto Magisterial Superior (IMS) para los cursos de actualización. (Garrido, 2018, p.54).

La realidad del interior del país era diferente. Allí quienes aspiraban a ser profesores tenían que cursar en modalidad semilibre. Eso implicaba que en los IFD (Institutos de Formación docente), se cursaban las materias comunes con Magisterio y en el IPA se daban los exámenes libres de las materias específicas (Plan 1977). Esta modalidad continuó después de la reapertura democrática con el Plan 1986.

En 1985, la ley 15.739 estableció una nueva estructura para la educación uruguaya dado que creó la Administración de Educación Pública (ANEP) como Ente Autónomo y a cargo de tres consejos desconcentrados para la enseñanza primaria, media y técnica.

En el caso de los Centros de Formación Docente, todos pasaron a la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente (DFPD).

¿Por qué interesan los noveles docentes? En primera instancia porque son quienes hacen sus primeras armas en la profesión docente, lo que implica indagar con qué estrategias, herramientas, llegan a ese primer desafío. También, conocer cómo ha transcurrido su trayecto

formativo, con el fin de detectar las fortalezas y aquellos aspectos que se hace necesario reformular para que su ingreso a la docencia no sea un proceso cargado de dificultades e incertidumbre.

¿Por qué el plan 2008? Al comienzo de la investigación, se afirmó la importancia de que, a través de este plan, la sociología como disciplina cobrara autonomía. Anteriormente, los contenidos sociológicos estaban asociados a la epistemología jurídica; los/las docentes de sociología de planes anteriores al plan 2008 egresaron como docentes de Educación Social y Cívica, con una fuerte carga de contenidos jurídicos. Por lo tanto, la elección del plan de estudio está directamente vinculada al tema que se aborda. Pensar en las estrategias didácticas que utilizan los/las docentes de sociología es posible porque este plan le brindó a la sociología la autonomía necesaria, lo que también permite pensar en una didáctica específica de la misma.

2.5. Universo y Unidades de análisis

En esta investigación, el universo está integrado por todos los/las docentes de sociología de los liceos públicos del departamento de Montevideo, con grupo a cargo en el año 2020, con menos de cinco años de egreso de la carrera o realizando la práctica autónoma de cuarto año en el IPA.

El universo de análisis está conformado por aquellos sujetos que van a ser estudiados. En esta investigación, estará integrado por nueve docentes noveles (egresados y estudiantes de 4° año de profesorado del IPA) que desempeñan sus funciones en seis liceos de la ciudad de Montevideo. Esta muestra está dentro de lo que Hernández Sampieri (2014, p.385) establece como tamaño mínimo de la muestra (entre seis o diez casos).

Formarán parte de la investigación docentes expertos en el área, quienes oficiaron de informantes calificados. Dada sus vastas experiencias en el Consejo de Formación en Educación, tienen una mirada holística sobre las generaciones que están o han egresado del IPA en el plan 2008 y han formado parte de su trayecto formativo. "En ciertos estudios es necesaria la opinión de individuos expertos en un tema. Estas muestras son frecuentes en estudios cualitativos y exploratorios para generar hipótesis más precisas o la materia prima del diseño de cuestionarios" (Hernández Sampieri, 2014, p. 566).

Para la investigación se contactó a cuatro informantes calificados, de los cuales dos de ellos han colaborado respondiendo a la consigna. Son docentes expertos, que formarán parte

de la investigación y que, a partir de su formación académica y sus experiencias en formación docente, brindarán su visión acerca de la formación de los/las noveles y de la posibilidad que tienen los mismos de crear y poner en práctica estrategias que faciliten la participación activa en el aula y por tanto potenciar aprendizajes significativos.

2.6. Criterio de selección de la muestra

En este caso surgieron algunas interrogantes al momento de seleccionar la muestra. ¿Con quiénes se trabajará? ¿Los/las Noveles de todo el país? ¿Los/las Noveles del ámbito público y privado? ¿Sólo de Montevideo? ¿Sólo del ámbito público?

La muestra en un proceso de investigación cualitativa se refiere a un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, sobre el cual se trabajará para obtener los datos, lo que no implica, necesariamente, que sea representativo del universo o población que se estudia (Hernández Sampieri, 2014).

Se selecciona para el trabajo de campo la asignatura Introducción a la Sociología de 2° año de bachillerato diversificado, opción social humanístico, ya que es el área de quién realiza la investigación y donde los/las noveles llevan adelante su labor pedagógica. Se elige quinto año, pues allí está ubicada la asignatura dentro del plan de estudio 2006. La selección de los liceos públicos del departamento de Montevideo responde a que allí se encuentran los/las docentes noveles que en este período tienen grupos a cargo.

Para el planteo del problema de investigación resulta importante el tema de la experiencia docente; los años de antigüedad serán considerados para la selección de las personas a ser entrevistadas (deben de ser docentes noveles de sociología). Es decir, tener menos de 5 años de egreso o estar cursando la práctica autónoma de cuarto año del IPA.

Como en la formulación del problema no es relevante qué piensan los/las estudiantes, éstos no serán entrevistados. Una vez elegidos los/las docentes y sus respectivas instituciones, se presentará una consigna que se conforma por cinco interrogantes sobre la práctica de los/las docentes noveles. La muestra quedará conformada por nueve docentes noveles de sociología de seis liceos públicos del departamento de Montevideo.

2.7. Matriz de análisis documental

Lo que los/las docentes escriben o plasman a través de sus planificaciones del curso evidencia una forma de pensar su práctica pedagógica, desde qué modelo didáctico se posicionan para enseñar sociología. Estos documentos permiten analizar desde qué postura didáctica-disciplinar y epistémica piensan su clase y sus dinámicas en el aula, las decisiones que toman, los aspectos que jerarquizan, los dilemas que les puede generar el encuentro/desencuentro con el programa y las pautas establecidas.

En esta investigación, los documentos que se analizarán serán las planificaciones del curso, donde se puede detectar el lugar que los/las docentes les han dado a las estrategias didácticas, como generadoras de aprendizajes significativos; especialmente el lugar del error y la interrogación. Interesa a los efectos de la investigación identificar si explicitan o no estas estrategias en sus planificaciones y así analizar el punto de contacto entre lo que se anuncia en estos documentos y el discurso presente en las narrativas; es decir, el punto de contacto o las diferencias/tensiones entre lo que escriben y lo que dicen.

2.8. Técnicas de recolección de datos

Para cualquier investigador, el momento de la recolección de datos implica tomar contacto con el fenómeno que es objeto de estudio, con la muestra seleccionada para realizar la investigación.

Para ello deberá de pensar ¿cómo va a recoger dicha información?, ¿qué técnicas serán las más adecuadas para llevar adelante esta etapa? Las técnicas son medios o instrumentos de investigación, de esta manera son todas aquellas herramientas que permiten llevar adelante el estudio o análisis de un objeto de conocimiento (Rodríguez en Sabatovich, 2018). A su vez, éstas deberán adecuarse al método ya que este implica siempre una cierta concepción acerca del objeto de estudio. En esta investigación, las técnicas seleccionadas para la recolección de datos están en concordancia con los objetivos de la misma y su marco teórico.

Por otro lado, se debe diferenciar lo que se entiende por técnicas de recopilación de información de aquellas denominadas técnicas de análisis de información. Las primeras permiten acceder a los datos necesarios y suficientes que permiten dar respuesta al problema de la investigación. En este caso, las técnicas que se utilizarán serán las entrevistas (informantes calificados), las narrativas pedagógicas (docentes Noveles) y el análisis documental

(planificaciones). Mediante este último, se buscará decodificar qué relevancia les otorgan a las estrategias didácticas en su proyecto de aula. Así, la investigación documental dará indicios del lugar de las estrategias didácticas en la planificación de los y las docentes noveles.

2.8.1. Investigación documental.

Como se mencionó anteriormente, los documentos creados por los/las docentes noveles serán fuentes de consulta a los efectos de esta investigación. En ellos se plantea la jerarquización de los contenidos disciplinares, la metodología de trabajo y las estrategias que priorizan en sus prácticas áulicas. Son datos que ya existen y que ofician como fuente de consulta. ¿Qué es lo que se busca en el análisis de dichas fuentes? Visualizar si el discurso de los/las noveles a través de las narrativas está en concordancia con lo que plasman en las diferentes planificaciones del curso. O bien, si existe una disociación entre la teoría (anhelo) y la práctica. Por lo tanto, se hace necesario pensar cómo incorporar esas estrategias que enriquecerán el trabajo con los/las estudiantes y fomentarán su autonomía y su mirada crítica de la realidad.

La recogida de datos y la selección del instrumento son de gran importancia ya que inciden directamente sobre el análisis que se realiza posteriormente. Aspectos como la confiabilidad, los datos que ofrece, el nivel de seriedad de respuestas, deben ser tenidos en cuenta a la hora de realizar la selección de este, además de tener en cuenta qué análisis se va a realizar y cuál es el problema de la investigación (Valles, 1999, p.122).

Las planificaciones docentes a las que se accede y que serán objeto de interpretación y análisis son pasibles de ser caracterizadas como documentos en papel, y ofrecen información escrita: el mensaje que presentan es gráfico y son reservados si se tiene en cuenta el nivel de difusión, son impresos, pero no difundidos (Martínez López, 2004, p. 34).

¿Cuáles son los beneficios de utilizar este tipo de instrumento? En un primer momento el acceso a las planificaciones elaboradas por los/las docentes Noveles, tiene bajo coste con relación a la cantidad de información, datos que puede brindar y la posibilidad de no contaminación por parte del investigador. El acceso a estos documentos permite la exclusividad para la realización de esta investigación, además de posibilitar el análisis de la historicidad de las interacciones sociales (Valles, 1999, p.129). ¿Desde qué paradigmas se ubican los/las

docentes cuando piensan sus clases? y ¿qué incidencia han tenido sus docentes de didáctica y adscriptores en esa toma de decisiones? ¿Qué tan autónomos son?

Se ha solicitado a los/las noveles vía *WhatsApp* o *e-mail* el envío de las narrativas y de las planificaciones. Se han presentado algunas dificultades, ya que se ha tenido que recordar a estos docentes varias veces la necesidad de contar con ese material. Los/las noveles han demorado en responder, y en algún caso es comprensible debido a la situación que se está viviendo (pandemia de Covid-19), donde se ha conjugado la presencialidad y la virtualidad y muchos de ellos se han visto abrumados por la situación laboral.

2.8.2. Entrevista.

La entrevista definida como una reunión para conversar e intercambiar información entre el entrevistador y el entrevistado u otros entrevistados (Hernández Sampieri, 2014), será utilizada con los informantes calificados. En este caso, docentes con trayectoria académica en el IPA y conocedores del trayecto formativo de estas generaciones de Noveles que forman parte de la investigación.

Se trabajará con entrevistas semiestructuradas, donde se dispone de una guía y la/el entrevistador tiene libertad de ir agregando preguntas emergentes a medida que realiza la entrevista. Las preguntas y el orden están en función de los participantes. El ritmo con que se realiza va en función tanto del entrevistador como del entrevistado; ambos direccionan la entrevista. La entrevista cualitativa resulta ser más amigable y en gran parte también está cargada de anécdotas. En la investigación, este tipo de entrevista busca crear un ambiente de trabajo, donde el novel pueda desplegar su discurso y así proporcionar insumos para el análisis de la temática.

Debido a las condiciones sanitarias (Covid 19), las entrevistas que se realizan a los informantes calificados serán vía *WhatsApp*. Allí se presentan tres interrogantes que se refieren a las prácticas de los/las noveles, donde los/las informantes calificados deberán responder ¿Qué características presentan los/las noveles de sociología del plan 2008? ¿Qué estaría faltando en las prácticas de los/las docentes noveles con relación al perfil de egreso? ¿Qué perciben como buenos trabajos de las prácticas de los/las noveles? Los/las informantes calificados se desempeñan como docentes de didáctica y de Teoría social en el Consejo de Formación en

Educación, poseen vasta experiencia en formación docente y tienen conocimiento cabal de los docentes noveles del plan 2008.

En algunos casos las respuestas de los/las informantes fueron recibidas a través de un audio y en otros en forma escrita. Se trató de plantear con claridad la consigna por las dificultades que se podrían presentar al no realizarla personalmente, cara a cara. De los cuatro informantes calificados, sólo dos participan de esta investigación, los demás se excusaron por diferentes motivos.

2.8.3. Narrativas pedagógicas.

Los/las docentes noveles de sociología forman parte de un mundo escolar dotado de múltiples matices, donde se desarrollan actividades, situaciones y experiencias marcadas por significados particulares, diferentes a los de otros mundos sociales. ¿Por qué interesa lo que los/las Noveles pueden llegar a decir? ¿Qué aporta a esta investigación? “Lo que un docente cuente acerca de una experiencia implica que, al narrar, seleccione ciertas cuestiones, enfatice algunas, descarte o se reserve algunas, secuencie los momentos de la historia de un modo particular” (Suárez, Ochoa y Dávila, 2004, p.4).

Al narrar el/la docente expone parte de sus experiencias, de sus emociones, del mundo que ha construido con las/los otros, expone su mirada sobre lo que se le interroga y permite pensar y analizar sobre lo que no dice en su narrativa.

En esta investigación se toma a la narrativa como “una modalidad de indagación y acción pedagógicas orientada a reconstruir, tornar públicamente disponibles e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias experiencias educativas” (Suárez, 2007, p.1).

McEwan y Egan 1998, p.10:

El estudio de los relatos y las narrativas de los/las docentes nos lleva directamente al corazón mismo del saber pedagógico sobre los contenidos, con toda su variedad y riqueza. Ese estudio debe concentrarse en las cuatro

dimensiones de las narrativas dentro del saber pedagógico sobre los contenidos: la experiencia práctica, la interpretación, la reflexión y la transformación.

Es interesante pensar las narrativas como procesos de construcción y deconstrucción entendiendo que “al tejer sus narraciones, los/las docentes nos comunican su sabiduría práctica y, al mismo tiempo, permiten a otros/as destejerlas para volver explícito lo implícito y comprender qué hay detrás de esa sabiduría. Es decir, la narrativa estructura la experiencia, y los relatos son una forma de conocerla, transmitirla, compartirla” (OEA, 2003, p.13). Mientras los/las noveles construyen un relato en torno a los aspectos que definen sus prácticas, pero especialmente a lo que priorizan en ellas, van originando un entramado de significados que serán analizados interpretados y resignificados por quien lleva adelante la investigación.

2.9. Técnicas de análisis de la información

Los datos obtenidos tienen que ser analizados, organizados e interpretados, lo que implica seleccionar las técnicas adecuadas que permitan realizar dicha tarea. Si bien estas dos etapas están estrechamente relacionadas, no implica que estén siempre una después de la otra; depende muchas veces de en qué momento de la investigación se está.

La tarea en esta etapa es observar determinados patrones que se pueden ir apreciando en los datos obtenidos, preguntar y repreguntar sobre esos patrones que van surgiendo, continuar el análisis a través de clarificar, cuestionar, pensar, construir y probar conjeturas (Mayan, 2015).

Dentro de las técnicas posibles para interpretar datos, en esta investigación se optó por dos técnicas cualitativas, ellas son análisis del discurso y análisis de contenido, considerando que van en concordancia con los objetivos de esta investigación.

2.9.1. Análisis del discurso.

¿Cuál es el discurso que será pasible de análisis en esta investigación? Las narrativas pedagógicas de los/las docentes noveles, lo que cuentan, lo que narran sobre sus prácticas pedagógicas. A partir de las consignas que se les ha planteado a los/las docentes Noveles, ¿Qué

prioriza en sus prácticas? ¿Qué experiencia ha marcado su práctica pedagógica? ¿Me puede relatar la situación? ¿Qué características debe tener un/una docente de sociología en el siglo XXI? ¿Qué cambiaría y que dejaría en el programa de quinto año de sociología de Educación secundaria? A partir de esas interrogantes se despliega un relato que será pasible de interpretación utilizando el análisis del discurso.

Según Van Dijk (1999), el discurso implica tanto una forma específica del uso del lenguaje, como una forma específica de interacción social. Se interpreta como un evento comunicativo completo que se circunscribe en una situación social, que presenta un escenario, donde quienes participan desempeñan distintos roles y determinan unas acciones. Busca dar cuenta de las estructuras y estrategias discursivas, así como las relaciones que se van gestando entre estas y los diversos contextos (sociales, políticos, históricos y culturales). Implica una descripción del discurso, las formas en que este se presenta; así como las diversas estrategias que se presentan con relación a una temática determinada (Van Dijk, 1999).

2.9.1.1. Análisis crítico del discurso.

Se optó por el análisis crítico del discurso teniendo en cuenta que es una “(...) investigación analítica sobre el discurso que estudia (...) el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político” (Van Dijk, 1999, p.23).

Se buscará detectar las intencionalidades que existen en el relato de los/las docentes noveles para establecer la coherencia con el registro documental de las planificaciones de clase y por consiguiente con las estrategias que promueven la participación en el aula.

Los/las noveles provienen de un sector social determinado, con experiencias de vida peculiares, con un trayecto formativo asociado a prácticas con adscriptores y docentes de didáctica con perfiles diversos. Es así como esas huellas van a incidir en forma consciente o inconsciente en las concepciones didácticas-disciplinares y epistémicas en la sociología que estos noveles enseñan.

Cabe destacar que sus discursos no son neutros. Las/los noveles hablan desde un lugar, sus relatos están impregnados de ideología, concebidas estas como creencias fundamentales que subyacen en las representaciones sociales compartidas por tipos específicos de grupos sociales. Estas representaciones están en la base tanto del discurso como de las diferentes

prácticas sociales, siendo adquiridas y transmitidas a través de la comunicación hablada o escrita (Van Dijk, 2005, p.15).

2.9.2. Análisis de contenido.

La opción por esta técnica se debe a que busca comprender el texto, encontrar el sentido, donde el contexto es relevante para identificar lo manifiesto y lo latente del documento (Mayan, 2015). En el caso del contenido latente, la relevancia radica en la posibilidad de identificar las intenciones que manifiestan los/las noveles en su plan de clase y no sólo se limita al análisis de las palabras. Por otro lado, el contenido manifiesto implica identificar las palabras o ideas específicas que son utilizadas por los/las noveles y la repetición de estas. La repetición de una palabra permite identificar la importancia de esta en el contexto al que se hace referencia.

En este caso, el contenido a analizar está dado por el registro que los/las docentes noveles han plasmado en sus planificaciones del curso de sociología. El análisis de contenido implica analizar la escritura, el registro de lo que priorizan los/las docentes a la hora de trabajar en el aula. Dará cuenta de las intencionalidades que se manifiestan a la hora de pensar qué, cómo y para qué enseñan.

¿Qué aspectos debe tener presente el investigador cuando utiliza esta técnica para el análisis de datos? En principio hay dos aspectos relevantes que debe de cuidar para que exista rigor en la investigación cualitativa. En este caso serían la validez interna y externa, así como la confiabilidad. ¿Qué implica que debe existir validez interna? Significa que las conclusiones a las que se arriba en esta investigación sobre los/las docentes noveles de sociología con relación a la gestión de estrategias didáctica que fomenten la participación en el aula se apoyen en los datos que se han recogido en la etapa de recolección de datos. Es decir, que exista correspondencia entre lo que se concluye y los datos.

Por su parte, la validez externa implica que los lectores del reporte sean capaces de transferir los hallazgos de esta investigación sobre los/las docentes noveles, a otros escenarios o contextos diferentes a la situación que aquí se está estudiando. Para eso quien investiga tiene que dar una información densa, detallada del fenómeno estudiado, así como del escenario donde fue hallado (Mayan, 2015).

Además, el tema de la confiabilidad es sumamente relevante para mantener el rigor en la investigación. Algunos autores manifiestan que el tema de la confiabilidad en la

investigación cualitativa es problemático (Mayan, 2015). Hace referencia a la posibilidad de que sus datos sean replicados, reproducibles. Si quien investiga en esta tesis u otro investigador aplica la misma estrategia analítica, para el mismo tema de investigación, tendría que obtener los mismos resultados.

Capítulo III Análisis de datos

Para llevar adelante el análisis de datos en esta investigación, se toma como categorías centrales aquellas que se derivan de las interrogantes que se les realizó a los/las noveles y que dieron lugar a las diferentes narrativas.

3.1. La prioridad de los/las docentes Noveles en sus prácticas

Al momento de pensar y planificar la clase los/las docentes establecen determinados lineamientos que van a llevar adelante para cumplir con los objetivos que persiguen en el aula con sus estudiantes. Sin lugar a duda uno de los grandes desafíos de la educación del siglo XXI es enseñar a los/las estudiantes a aprender a pensar, aprender a aprender.

Los protagonistas de esta investigación son los/las docentes noveles, quienes han egresado hace menos de cinco años del Consejo de formación en Educación (CFE) o están llevando adelante la práctica autónoma de cuarto año de profesorado y por tanto han realizado o están realizando su trayecto formativo con la malla curricular del plan 2008. A pesar de que podían formar parte de la muestra los/las noveles del plan 1986, en este caso no se pudo acceder a las narrativas de estos por diferentes motivos; por ejemplo, no respondieron a la solicitud de colaborar con la investigación.

El análisis de los datos se realiza en base a la narrativa de nueve docentes noveles, quienes en tiempo y forma brindaron su aporte para la realización de esta investigación, así como el acceso a sus planificaciones de curso para el análisis de contenido que se realizará en esta tesis.

Teniendo en cuenta que estamos en época de pandemia (*Covid 19*), es sabido que las dinámicas en las instituciones educativas han cambiado y muchos de los/las docentes noveles o expertos se han visto desbordados por las demandas del sistema educativo. Muchos noveles se desempeñan en diferentes funciones dentro del sistema educativo; así por ejemplo, algunos como profesores adscriptos, debido a que la asignatura sociología es deficitaria. Este puede ser alguno de los motivos por el cual muchos noveles no brindaron su relato en tiempo y forma.

Si bien la centralidad de este trabajo refiere a detectar qué estrategias utilizan los/las noveles de sociología para fomentar la participación en el aula, en una primera aproximación

se intentó indagar qué priorizan en sus prácticas de aula para develar qué estrategias usan, por qué y para qué.

La primera consigna refería a ¿Que priorizan en sus prácticas? lo que generó respuestas diferentes, que dejan en evidencia desde qué modelo didáctico se posiciona el/la novel cuando piensa su clase. En uno de los casos se manifiesta que lo que prioriza es “el material teórico, transposición didáctica apropiada, promover una postura cuestionadora/crítica en el aula, motivar a los alumnos/as y brindarle lugar a la participación” (DN1). Desde su discurso, este/esta docente enfatiza el material teórico, en el dominio de los conceptos sociológicos, lo que le permitirá realizar una transposición didáctica "apropiada". Asimismo, pone énfasis en sostener una postura crítica/cuestionadora en el aula.

Aquí, la interrogación como estrategia didáctica permite habilitar la problematización y la generación de espacios, donde en esa construcción colectiva asuman un rol protagónico los y las estudiantes. Si bien no manifiesta explícitamente de qué forma llevará adelante esos espacios de problematización y mirada crítica, cabe la posibilidad de aprender a aprender y aprender a pensar, a partir de las interrogantes que el/la docente plantea con relación a los diferentes puntos del programa, aunque no lo explicita en el registro de su curso. No es la/el único/a que hace hincapié en el material teórico, ya que otro/otra docente manifiesta que lo que prioriza en sus clases es “estar actualizado con materiales teóricos, como prioridad en la práctica educativa” (DN2).

Estamos en presencia de una generación preocupada y ocupada en el manejo y el conocimiento de la teoría sociológica, contextualizada al mundo en el que vivimos. Esto evidencia la necesidad de trabajar los contenidos del programa adaptándose a la población a quien va dirigido, teniendo en cuenta que la sociedad va cambiando y las miradas que se tienen sobre los diferentes fenómenos sociales también. Otro/a novel (DN2) se interroga sobre los dispositivos con los que contamos ¿Son los más adecuados? ¿Cuáles utilizamos? Si existiera la oportunidad de repreguntar a esta/este docente, seguro surgiría la pregunta ¿Qué entiende por dispositivo? Pero lo relevante en este caso es el ejercicio metacognitivo que realiza, interrogándose sobre su práctica, posibilitando instancias de discusión y problematización de esta. Intenta contextualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la época de pandemia que vivimos, interrogándose sobre los dispositivos que implementan en esta situación de excepcionalidad.

“En la época actual otra de las cuestiones que priorizo es la empatía ¿qué significa esto?, ponerse en el lugar del otro, poder entender las situaciones y adaptarse a ellas, principalmente a los alumnos siempre manteniendo el respeto” (DN2). Bassi en (Rodríguez y Molla, 2020, p.28) afirma que “la empatía activa multiplica la potencia de sentir y actuar (...) significa la capacidad de comprender los problemas complejos de la actualidad desde muchos puntos de vista y la capacidad de colaborar para resolverlos”. Esta/este docente apuesta a la empatía con sus estudiantes, pero sin dejar de lado la “transmisión de conocimientos”. De alguna forma intenta propiciar un entorno donde sus estudiantes logren una formación integral, atendiendo el acompañamiento.

Al estar en un contexto excepcional donde los procesos de enseñanza y aprendizaje son muy diferentes a los procesos pre-pandemia, los/las profesionales de la educación han tenido que ensayar diferentes estrategias para hacer frente a las demandas del sistema educativo. Por lo tanto, han acompañado pedagógicamente a sus estudiantes, han sostenido los procesos, lo que implica un gran desafío para las/los docentes expertos, pero principalmente para los/las principiantes. Han puesto en práctica una serie de estrategias, para evitar la desafiliación de los/las estudiantes del sistema educativo. Entendiendo por desafiliación “desprenderse tanto de los vínculos establecidos con el sistema educativo como del rol de estudiantes antes del tiempo esperado” (Cardozo en Piazzze, 2017, p.16).

A la vez, otra/otro novel manifiesta que lo que prioriza en sus prácticas son “los contenidos variados y que sean de interés de todos, con vínculo estrecho con contacto individualizado a partir de la prueba diagnóstica. Confianza y evaluaciones alternativas como tradicionales” Aquí aparecen en el discurso de la/el docente aspectos relevantes a la hora de pensar su clase (DN3). Pone el acento en determinados aspectos como contenidos, vínculo y evaluación.

Coincide con otra/otro docente (DN2) donde el contenido actualizado y variado es algo que en su práctica tiene un lugar fundamental. Para cualquier disciplina el conocimiento de los contenidos específicos es primordial, lo que posibilitará pensar en el ¿qué enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Cuándo enseñar? Considera la prueba diagnóstica como referente para la planificación de su curso, lo que evidencia que toma en cuenta los aportes de los/las estudiantes en función de los cuales piensa su práctica áulica.

Cuando menciona la evaluación, no descarta la forma de evaluar tradicional y plantea evaluaciones alternativas. De alguna forma intenta conciliar ambas modalidades teniendo en

cuenta el perfil de sus estudiantes. Intenta “generar espacios donde se pueda trabajar libremente, deconstruyendo el tema de la calificación. Que no vayan presionados, con miedo” (DN4). El relato del/la docente novel deja en evidencia el tema de la deconstrucción en sociología. ¿Qué implica deconstruir? ¿Por qué aparece en el relato de los noveles? Jacques Derrida se refiere a la deconstrucción como una estrategia sin finalidad, lo que implica posicionarse en la inseguridad, asociado a la descomposición y desestructuración (Vásquez, 2016, p.3).

El análisis sociológico es uno de los aspectos que prioriza este/a novel, dando lugar a la enseñanza de una sociología alternativa a la tradicional donde cobran un protagonismo muy importante los/las estudiantes. Esa deconstrucción refiere a la evaluación que realizan los/las docentes. Manifiesta que hay que evitar el “miedo” con que vienen al aula al momento de evaluarlos” e intenta según su relato “propiciar espacios donde enseñar y aprender se base en la libertad. “Encontrar en la clase de sociología un lugar diferente. Un habitar distinto (ausencia de competencia) donde la evaluación no sea un problema, donde se vaya no por conseguir una nota sino por un estímulo moral de interés por el grupo, por la temática” (DN4).

El viraje que realiza este/esta docente parece interesante especialmente si nos referimos a docentes noveles, donde los nuevos tiempos demandan otras formas de evaluar, contextualizadas, teniendo presente que la finalidad siempre son los/las estudiantes y que los procesos educativos se construyen y deconstruyen con ellos como protagonistas.

A pesar de la falta de experticia, el/la novel detecta aspectos fundamentales vinculados a la práctica pedagógica, basando las dinámicas del aula en la cooperación y no en la competencia. Vivimos en un mundo marcado por el consumo y la competencia; las instancias de reflexión y apuesta al trabajo colaborativo desde la clase de sociología, pero especialmente desde los diferentes espacios de las instituciones educativas, parecen relevantes al momento de pensar en formar seres humanos empáticos y solidarios.

La mayoría de los/las noveles remarcan el protagonismo de los/las estudiantes y focalizan en trabajar el vínculo. Priorizo “a los protagonistas del proceso educativo (estudiantes). El vínculo diáfano, sincero, donde se pueden plantear las cosas con su nombre. Permite trabajar cómodamente, busco generar un ambiente de baja intensidad: cooperación entre ellos” (DN4). “Priorizo el disfrute por aprender y fomentar la curiosidad” (DN5). El vínculo con los/las estudiantes” (DN7). “Las necesidades educativas de los/las estudiantes” (DN8). “Vínculo estrecho con contacto individualizado” (DN3). “Empatía, ponerse en el lugar

del otro, poder entender al estudiante” (DN2). “Motivar a los alumnos/as y brindarle lugar a la participación” (DN1).

En el discurso de la mayoría de los/las noveles está presente como prioridad en sus prácticas áulicas, dar protagonismo a los/las estudiantes desde un lugar humano, sensible, de cuidado del otro/otra sin descuidar los aspectos estrictamente académicos. Se puede inferir que al estar en un contexto de pandemia se acentúan aspectos vinculados con pensar en el otro/otra, sostenerlo. A diferencia de otras generaciones con cierto grado de experticia en la docencia (quienes disponen de ciertas estrategias adquiridas en su trayectoria profesional), el contexto de pandemia desafía a los/las docentes principiantes no sólo desde el punto de vista académico sino fundamentalmente desde el punto de vista humano.

Van Dijk (1999) establece que para poder comprender el significado de los discursos es importante rescatar las huellas del contexto, lo que hace necesario contextualizar el discurso de los/las noveles que participan en la investigación para saber desde dónde están hablando, por qué dicen lo que dicen y cuál es la finalidad que persiguen con ese discurso en forma consciente o inconsciente.

El/la novel (DN4) remarca como prioridad en sus clases "Buscar que den clase, que se apropien del espacio que pongan el cuerpo". Para la sociología, que un docente establezca como prioridad “poner el cuerpo” evidencia el rol protagónico de los/las estudiantes como generadores de la dinámica del aula y portadores de saberes que se colectivizan, estimulando el aprender a aprender a través de la escucha y participación activa.

Existe una sociología del cuerpo, donde siguiendo a David Le Breton (2002, p. 10) “el actor abraza físicamente el mundo y lo hace suyo, humanizándolo (...) convirtiéndolo en un universo familiar y comprensible, cargado de significado y de valores”. El/la novel percibe la carga simbólica del cuerpo de sus estudiantes y propicia una mirada de la corporalidad de los seres humanos desde el punto de vista social y cultural lo que implica que el cuerpo sea objeto de representación y de imaginación; por lo tanto, de significado (p.9).

El estudiantado se vincula con el mundo a través de su cuerpo, dan significado a sus prácticas en función de este. En el aula se construye un escenario donde la participación, el poner el cuerpo, permite ceder el protagonismo, apostar al otro, fortalecer aspectos vinculados con la autoestima y generar verdaderos espacios de construcción y deconstrucción.

“A mis estudiantes les digo que no les enseñe sociología” (DN4). ¡Qué curioso escuchar esta afirmación! ¿Qué fundamento brinda ante esa afirmación? “Les comento que no les enseñe (por lo corto del curso) sociología, para eso necesitan ir al IPA o a la Facultad de Ciencias Sociales. Les digo que muchas cosas las aprendí por mi cuenta”. La forma en que este/esta novel percibe el trabajo en el aula va más allá de enseñar contenidos disciplinares, está pensando en sostener, acompañar el trayecto educativo de los/las estudiantes en un espacio donde se sientan cómodos y donde se intenta evitar la desafiliación. “Utilizo la metáfora del barco, donde cuando lleguemos estemos todos (que todos los que subimos, bajamos el último día)” (DN4).

Si bien este/esta Novel hace hincapié en cómo enseña, tiene claras las posibles limitaciones y potencia el acompañamiento desde otros lados. Trabaja en función de los contenidos sociológicos y convierte el aula en un espacio de “baja intensidad, basado en la cooperación entre ellos, espacio de clase como espacios alternativos”.

La mirada desde la empatía, de la construcción del nosotros, de la escucha y participación, hace pensar en un presente y un futuro prometedor donde los procesos de enseñanza y aprendizaje sean significativos para los y las estudiantes y el aula sea un lugar donde todos y todas desean estar (habitarlo como dice el DN4).

3.2. Concepciones didáctico- disciplinares desde la que enseñan sociología

Pensar en las concepciones didáctico-disciplinares de los/las noveles implica desentrañar en sus discursos desde qué modelo didáctico piensan su clase. Todo modelo didáctico tiene un perfil epistemológico, un concepto de ciencia desde donde se enseña la disciplina, lo que implica los fundamentos sobre los cuales se ha construido el conjunto de saberes específicos. ¿Qué se pretende señalar cuando se busca un análisis epistemológico de tal o cual creencia u opinión? (Rasner, 2010). De alguna manera, la finalidad es que se reflexione y analice cuáles son los fundamentos sobre los que se apoya ese saber o esa opinión.

Es así que de acuerdo al discurso de los/las noveles presente en sus narrativas, se puede identificar categorías de análisis que permiten analizar sus prácticas desde el modelo didáctico tradicional o desde el modelo didáctico alternativo. Una/uno de los noveles afirma que (DN1) busca “promover una postura cuestionadora/crítica en el aula, motivar a los alumnos/as y brindarle lugar a la participación”

Esa postura crítica implica poner en práctica estrategias como la interrogación, la metacognición, donde los/las estudiantes puedan dar cuenta de sus procesos. Interpelar sobre aquellos contenidos con los que han ingresado al aula y a qué contenidos han accedido ahora. Implica procesos de transformación donde el/la docente son agentes que promueven o posibilitan el cambio, estimulando el aprender a aprender en sus estudiantes.

El/la docente del siglo XXI para este/a novel debería de tener:

Postura crítica, reflexiva, participativa, no reproducir los conocimientos en el aula. Estar actualizándose constantemente y utilizar diferentes fuentes a la hora de planificar una temática. Debe apostar a la participación de sus alumnos/as y brindarles herramientas para comprender, analizar, debatir los fenómenos presentes en la realidad social. Debe transformarse y adaptarse a las nuevas modalidades de trabajo (virtual). Estos aspectos son fundamentales, porque el verdadero conocimiento se logra reflexionando, debatiendo y no reproduciendo los contenidos. Como docente de Sociología es fundamental el crecimiento personal y la superación de las debilidades. (DN1)

Desde esta narrativa aparecen aspectos sobre la enseñabilidad de la sociología y el perfil de un docente del siglo XXI, que se identifican con los parámetros de la didáctica alternativa (Sociología crítica). Es así como subyace una concepción de sociedad basada en la construcción a través de la subjetividad y el conflicto. Hace hincapié en construir con el otro/otra, promover la participación y fomentar el protagonismo de los/las estudiantes, generando instancias de aprendizajes contextualizados, teniendo en cuenta que, en la actualidad, en pleno siglo XXI, año 2020 en un contexto de pandemia, los/las docentes han tenido que pensar y repensar estrategias que posibiliten sostener los procesos educativos.

Para este/esta docente la enseñabilidad de la sociología es algo prioritario, su preocupación está centrada en el aprendizaje significativo, en el conflicto cognitivo, en comprender y problematizar. Esto posibilita que los/las estudiantes puedan incorporar la mirada sociológica; “Pensar sociológicamente es una manera de entender el mundo humano que también abre la posibilidad de pensar acerca de ese mundo de diferentes maneras” (Bauman y May, 2007, p. 16).

Pensar el mundo (DN3) abarca aspectos que implican pensar y tomar conciencia sobre el medio ambiente, “compaginar un paradigma nuevo en cuanto al cambio de conciencia en lo

que refiere al cuidado del planeta y los recursos naturales para la supervivencia en el planeta de forma armónica”.

En los últimos tiempos la temática del medio ambiente, del mundo que habitamos forma parte de la agenda a nivel nacional e internacional. En ese sentido, parece trascendente que un/una docente novel incorpore en su discurso la preocupación por esas temáticas. Sus prácticas están atravesadas por: ¿Qué enseño? ¿Por qué enseñar sociología? ¿Por qué la necesidad de incorporar nuevos paradigmas? ¿Para qué problematizar el tema del medio ambiente, en este caso? Propone “Trabajar diferentes alternativas a la mirada hegemónica, dar herramientas para que sean los estudiantes quienes elijan qué postura adoptar, como significar y resignificar los fenómenos sociales” (DN4).

Promover una “Visión crítica, Investigador, pero principalmente le debe de llegar a los estudiantes de estar y aprender con ellos. La forma de aprender es siempre con el otro, para el docente y el/la estudiante” (DN5). Aparecen los/las estudiantes como protagonistas de sus procesos de aprendizajes, quienes proponen, generan instancias movilizadoras, piensan con el/la docente y sus pares, apostando al trabajo colaborativo en el aula.

“Concientizar y enseñarles a los/las estudiantes a ponerse en el lugar del otro/otra. Tener una postura crítica” (DN5). Estas afirmaciones van en concordancia con lo que establece el perfil de egreso del plan 2008, donde se establecen tres ejes en torno a los cuales se articulará el rol de los/las docente de sociología: 1-la construcción de su autonomía profesional, 2-promoción de la interpelación/ problematización del conocimiento científico, 3-potenciar el pensamiento crítico o reflexividad y pensamiento complejo; lo que implica interconectar diferentes dimensiones de la realidad que será objeto de estudio (CFE, 2008).

Durante su trayecto formativo estos noveles han incorporado desde el punto de vista teórico los lineamientos propios del plan de estudio referidos a la especialidad. Sería de gran utilidad observar sus clases para ver la correspondencia de sus narrativas con el desarrollo de sus prácticas áulicas. Debido a los inconvenientes que se suscitaron por la pandemia, eso no se pudo llevar adelante y se optó por analizar la forma en que piensan y presentan sus planificaciones del curso, buscando los puntos de contacto o tensiones que pueden existir entre lo que dicen y lo que escriben.

Existen otras narrativas donde las categorías conceptuales se asemejan más a la didáctica tradicional y que para muchos expertos podrían ser las que más se ajustan a la realidad de los primeros años en el ejercicio de la profesión. Cuando se menciona a un/una docente

novel, se piensa en falta de experiencia, incertidumbre, inseguridades. Estos son algunos de los aspectos que se relacionan con los primeros años en el ejercicio profesional.

Tal cual lo establece Carnevale (2009), son varios los autores que visualizan el comienzo profesional de los/las noveles como un momento crítico en sus trayectorias profesionales, dado por la inseguridad/ incertidumbre que generan en los principiantes el contacto con la realidad o por los efectos formativos que produce esta etapa donde el título de grado es sólo el comienzo.

Encontramos narrativas que mencionan el programa del curso y piensan sus clases en función de este, sin hacer tanto énfasis en la mirada crítica, la problematización. “Articular las necesidades de los estudiantes, el centro, y el contexto en consonancia con el programa” (...)” articulación del conocimiento con el proceso de aprendizaje, con una ciencia importante para el desenvolvimiento en la vida cotidiana” (DN8).

“El docente debe estar a disposición de los alumnos (materiales, preguntas, situaciones personales)” (DN2). Los/las noveles a partir de sus narrativas buscan la reflexión y la participación en el aula, focalizan en los materiales, en los contenidos disciplinares y desatienden el cómo y por qué enseñar lo que se enseña. Otros/otras priorizan “utilizar ejemplos de la vida cotidiana, para que puedan vivenciar las teorías y conceptos trabajados (...) buscando sustituir gradualmente, el sentido común por la perspectiva sociológica” (DN9).

Dos de las/los nueve Noveles, hacen referencia a otra subcategoría que identifican como prioridad en sus prácticas, es el tema de la evaluación. ¿Qué implica evaluar para los/las noveles que están cursando o egresaron bajo el perfil del plan 2008)?

Encontrar en la clase de sociología un lugar diferente. Un habitar distinto (ausencia de competencia) donde la evaluación no sea un problema, donde se vaya no por conseguir una nota sino por un estímulo moral de interés por el grupo, por la temática. (DN4)

El/la novel insiste en generar espacios alternativos caracterizados por la solidaridad, la cooperación, descomprimiendo la presión de la evaluación. Estimular la “Confianza y promover evaluaciones alternativas, como tradicionales” (DN3). Teniendo en cuenta que la evaluación es un campo complejo y controvertido porque permite tanto acreditar, así como emitir juicios de valor, que generalmente en la práctica está vinculada con funciones de control,

que implica aprobar, reprobar o promover (Anijovich y González, 2011, p. 10) es que los/las noveles ensayan diferentes maneras de plasmar esos principios en sus prácticas.

3.3. Relevancia que le brindan los/las Noveles a las estrategias didácticas en la planificación de sus cursos

Así como las narrativas pedagógicas han permitido acceder al discurso de los /las docentes noveles con relación a la implementación de estrategias didácticas que fomentan la participación en el aula, el registro escrito de ¿Qué enseñar? ¿Para qué? ¿Por qué? ¿Cómo? ¿Cuándo? se visualiza en las planificaciones de los/las docentes noveles, a las que se ha accedido en el proceso de esta investigación y que permiten identificar la concordancia o no entre lo que dicen y lo que escriben. ¿Qué implica planificar? ¿Es útil? o ¿Solamente se planifica para cumplir con un requisito institucional, con pautas de inspecciones?

En el aula planificar implica la (...) “explicitación de los deseos de todo educador de hacer de su tarea un quehacer organizado, científico, y mediante el cual pueda anticipar sucesos y prever algunos resultados, incluyendo por supuesto la constante evaluación de ese mismo proceso e instrumento” (Pastorino, en Harf 2000, p. 1).

Las planificaciones serán analizadas a través de la técnica de análisis de contenido. ¿Qué se analizará? ¿Qué se buscará en los registros de los/las docentes? ¿Cómo implementan las estrategias didácticas para promover la participación y la reflexión en la clase de sociología? ¿Aparecen detalladas de manera explícita o están ausente en los registros?

El perfil de egreso del plan 2008 del profesorado de sociología, sostiene la construcción del rol docente a partir de tres ejes: “1-autonomía profesional, 2-problematización del conocimiento científico y de situaciones sociales concretas, 3-pensamiento crítico o reflexividad y pensamiento complejo” (CFE, 2008, p. 72). Por lo tanto, el análisis intenta identificar estos aspectos en los registros de las planificaciones de los/las docentes noveles, a través de tres grandes dimensiones: la enseñabilidad, las estrategias, la concepción de estudiante.

El análisis se realizará desde la didáctica denominada no parametral integradora (Quintar 2006, p.80), centrada en las prácticas de enseñanza desde una epistemología que apunta a darle un estatus a la subjetividad. Es un esfuerzo ético político para gestar una

propuesta alternativa, que implique una ruptura con lo establecido por la lógica dominante que caracteriza al sistema educativo en su conjunto (Motta de Souza, 2014).

Los registros que forman parte de esta investigación presentan características muy interesantes y enriquecedoras para pensar a futuro como trabajar en aquellos aspectos que presentan algún tipo de carencia o "ausencia de", así como seguir potenciando lo que aparece como fortaleza en el docente novel con relación a la temática.

La primera dimensión que se considera relevante analizar es desde qué modelo didáctico enseñan los contenidos disciplinares. Desde donde se posicionan para enseñar sociología. En este aspecto, es posible establecer tres modelos/miradas acerca de la enseñabilidad (Sabatovich, 2013) y por lo tanto de cómo los/las profesoras planifican anualmente.

Enseñabilidad dominante, caracterizada por aquello que está legitimado, que se impone como lo único posible, lo que lleva al/la docente a pensar su planificación, apegada a lo establecido, instituido en el programa, sin cuestionamiento a la jerarquización de los contenidos.

Enseñabilidad intermedia, es aquella donde el/la docente toma conciencia de la existencia del modelo dominante y del intermedio, entiende que existe otra forma de planificar, de pensar su curso, pero no logra despegarse del programa y de los lineamientos que allí se establecen.

Enseñabilidad alternativa, que busca cuestionar aquello que está instituido (dominante), e intenta tomar postura, buscando nuevos recorridos, una nueva construcción que luche contra las ortodoxias culturales e ideológicas. En este modelo la/el docente logra desprenderse del programa y sin desconocerlo es capaz de reconstruirlo a través de sus concepciones acerca de los contenidos disciplinares, la concepción de ciencia, entre otros. No implica desconocer el programa, sino resignificar, contextualizar y por lo tanto promover instancias de aprendizajes significativos donde tanto el/la docente y los/as estudiantes sean protagonistas.

Entre los/las noveles que forman parte de la investigación se han encontrado planificaciones que responden a los tres modelos. Una de las planificaciones (DN1) responde a la enseñabilidad dominante, porque establece que el orden del programa es correcto, no le realizaría ningún cambio y se apega no solo a los contenidos, sino al orden, a la bibliografía que se recomienda para los/las estudiantes y los/las docentes. Tiene una mirada poco crítica de lo que enseña y como lo enseña. Según su registro busca "despertar el aprendizaje crítico,

apelando a la reflexión, brindando herramientas necesarias para lograr un aprendizaje significativo”; sin embargo, no problematiza los contenidos disciplinares, ni explicita las estrategias que utiliza para lograr ese objetivo. Existe una discordancia entre lo que plantea como objetivo y los medios con los que piensa materializarlo.

“Con relación al programa, solamente sacaría el tema grupos sociales, porque considera que no aporta, lo demás dejaría como está” (DN2). Esta postura no debería pasar desapercibida en ningún análisis, porque cuando un/a novel manifiesta excluir contenidos referidos a los grupos sociales, llama la atención pues está vinculado con temáticas tan sensibles y actuales como la exclusión social, los estereotipos, los conflictos sociales, la desintegración social.

Dejarlo de lado implica privarse de problematizar temas tan sensibles para la sociedad actual. En el seno de los grupos nos construimos con la/el Otro/Otra, afianzamos nuestra identidad. Pero la mirada de esta/a novel evidencia que no piensa los grupos desde una mirada crítica, su planificación reproduce lo que establece el programa y ahí según lo que manifiesta pierde sentido. Desde su planificación busca, "abordar, utilizar estrategias dirigidas a fomentar el nivel de razonamiento, incentivar y fijar el conocimiento”; sin embargo, no explicita como logrará este objetivo. Su planificación no tiene fundamentación de por qué y para qué enseña.

Pero no son los únicos que adhieren a la enseñabilidad dominante. Algunos han ensayado determinadas interrogantes en cada una de las unidades del programa del curso (DN5), pero están desconectadas, descontextualizadas con relación a los demás elementos de la planificación. En este caso no explicita, por ejemplo, qué estrategias son las que están presentes en sus prácticas, por lo tanto, no atiende el cómo enseñar. Otro de los/las noveles (DN7) construye su planificación teniendo en cuenta los objetivos, fundamentación didáctica y disciplinar, pero no hay evidencia de metodología, recursos, no existe coherencia (sentido) en el trayecto que diseña y no explicita la utilización de estrategias didácticas. En otros casos (DN8) buscan introducir fundamentación a la planificación, así como ejes vertebradores; pero al momento de presentar las unidades y el contenido disciplinar, responden a la enseñabilidad dominante porque reproducen el programa en todos sus aspectos. Existe una fragmentación, un quiebre en la planificación donde se evidencian dos pensamientos distintos. Aquí tampoco se explicitan las estrategias que el/la docente utiliza cuando enseña los contenidos propios de la disciplina.

En algunas situaciones se percibe un nivel de “automatismo” con relación a la lectura/aplicación que el/la docente novel hace del programa. En estos casos se transforman en

simples aplicadores, reproductores de este (DN7). Este/a novel afirma que “en la vorágine cotidiana me he remitido a planificarlo (programa). No tengo suficientes criterios aún para saber que modificaría”. A pesar de apegarse a los contenidos y a las pautas del programa, es interesante la explicitación que hace de las estrategias que utiliza con sus estudiantes. Utiliza “la Interrogación didáctica, dinámicas grupales, trabajo con ideas previas” con el fin de “fomentar una mirada crítica y desnaturalizada de la realidad”. Con relación a la “falta de criterio”, puede estar haciendo referencia a la falta de seguridad con relación a los contenidos disciplinares que le permitiría hacer una lectura más crítica de lo que propone en el programa. En este caso se podría hablar de una enseñabilidad intermedia, donde el/la novel toma conciencia de que es posible planificar de otra forma, pero existen factores que no se lo permiten, a pesar de ello piensa en estrategias didácticas y concibe a los/las estudiantes como protagonistas del proceso, como “Actores, productores de la realidad” (DN7).

Sin embargo, algunas de las planificaciones (DN3), (DN4) presentan características que van en concordancia con la enseñabilidad alternativa, donde el/la docente novel interpela aspectos del programa y propone otros que considera son pertinentes para pensar la sociedad actual. Apuestan a estudiantes “críticos, problematizadores, con conciencia social” (DN4) y gestionan estrategias que permiten acercarse a esos objetivos. Estimulan a “Que participen activamente en clase, utilizando el juicio crítico, generando autogestión individual y grupal” (DN3). Se aprecia la presencia de metodología innovadora como la Enseñanza para la comprensión (EPC). Sus planificaciones presentan marco curricular, epistemológico y didáctico. Se detecta la presencia de tópicos generativos (EPC) transversales en todas las unidades, así como el planteo de metas y desempeños de comprensión (DN3).

Con relación a los contenidos curriculares sienten la necesidad de “nuevos autores, miradas decoloniales (DN3); afirman que “el programa es muy eurocéntrico y poco crítico” (DN4). Sostienen que la mirada latinoamericana está ausente en un programa que se quedó con la mirada europea.

Estos/as docentes noveles han llevado adelante un trayecto formativo que les permite hacerse de determinadas herramientas para interpretar e interpelar los contenidos de la disciplina. Hacen explícitas las estrategias que utilizan en su práctica pedagógica y que son pertinentes con relación al objetivo que persiguen y a la concepción de estudiante que tienen. Buscan la formación holística/integral de los/las estudiantes difundiendo los “Derechos y obligaciones del estudiante de enseñanza media” (...) “entendiendo que es una herramienta

fundamental para la convivencia plena en el aula, en la institución y como construcción de ciudadanía” (DN3).

Hacen uso de la “lectoescritura (para comprender los textos y producirlos), de la Interrogación didáctica profundizando en preguntas divergentes, y el diálogo como forma de dotar a los/las estudiantes de un rol protagónico en el aula” (DN4). Motivan la “exposición sobre técnicas de estudio, análisis, comparación” (DN3). Los argumentos que esgrimen estos/estas noveles permiten identificar un sólido conocimiento de los contenidos disciplinares, así como una muy buena implementación de estrategias didácticas. Se han acercado a otras lecturas, manifiestan otros intereses y desde ahí piensan su práctica, con una mirada distinta donde se propone (DN4) sustitución de los tres ejes vertebradores: 1-la centralidad de los clásicos (agregaría autores americanos), 2-perspectiva desde los DDHH (ley 18437) 3-perspectiva decolonial.

En la introducción de una de las planificaciones (DN3) se lee: “educar es enseñar de una forma que incluya una revisión de por qué actúo y cómo lo hago” (Bolívar, 2005). Esta frase resume en cierta forma, el sentir del/la novel que considera que el análisis de su práctica es esencial para consolidar auténticos procesos de aprendizaje.

3.4. La percepción de las/los informantes calificados con relación a los trayectos formativos de los y las Noveles

La/el informante calificado 1(IC1), es un/una profesor/a efectiva/o en el área de Sociología del Consejo de Formación en Educación, egresada/o de Maestría FLACSO en Educación, Sociedad y Política.

El/la informante calificado 2 (IC2), es profesor/a Efectivo/a de Teoría Social y profesor/a de Didáctica de Sociología en el CFE. Maestrando/a en Educación, Lenguaje y Medios en la Escuela de Posgrados Universidad Nacional de General San Martín.

Teniendo en cuenta que las/los informantes calificados han formado parte del trayecto formativo de los/las noveles de sociología que integran la muestra de esta investigación, fueron interrogados con relación a algunos aspectos que refieren al perfil de los mismos y a las características de sus prácticas.

Los/las informantes calificados son personas idóneas en determinadas áreas, en este caso son profesores del IPA del profesorado de sociología del plan 2008. A través de ellos se accede a la información necesaria para la/el investigador, que permitirá comprender el significado y las actuaciones que estos noveles llevan adelante en determinado contexto.

El profesorado de sociología surge en forma autónoma a partir de la implementación del plan de estudio 2008 del CFE. Por lo tanto, en estos años han egresado docentes que se formaron bajo los lineamientos del mismo, que establece un perfil específico para quien aspire a ejercer la docencia en sociología. La primera interrogante que se le realizó a las/los expertos estaba vinculada con el perfil con que egresan los/las docentes noveles que se formaron bajo el plan 2008. ¿Qué características presentan los/las noveles de sociología del plan 2008?

La/el (IC1) comienza haciendo un recorrido sobre la historicidad en la construcción de la disciplina y afirma:

En Uruguay el profesorado de Sociología es algo novedoso, surgido a partir del 2008 en el marco del nuevo plan para Formación Docente. Antes, dicho profesorado estaba incluido en el profesorado de Educación Cívica, Sociología y Derecho. Por tanto, hasta el 2008, ser docente de Sociología suponía haber egresado de la Especialidad Educación Cívica, especialidad que se nutría de dos epistemologías diferentes, la jurídica y la sociológica. Dicha formación se enmarca en la hegemonía del derecho y sobre una enseñanza formalista jurídica del mismo.

Esta introducción que realiza (IC1), permite contextualizar por qué mencionamos que la sociología como disciplina autónoma se está constituyendo y lo relevante que se considera investigar sobre el trayecto formativo de sus egresados/as y en especial de los/las noveles. Todo lo que redunde en proporcionar información que permita detectar las carencias que aún persisten y continuar potenciando las fortalezas, puede impactar positivamente en las prácticas de acuerdo con el perfil que el plan 2008 establece para esta rama del conocimiento.

Esta separación del Derecho y la Sociología ha generado conflictos en algún momento y como afirma el/la (IC2) “los egresados desconocen la propia historicidad de la construcción de la disciplina y por lo tanto están desprovistos a veces de la conflictividad que generó en su momento (...)”

¿Por qué esto será relevante? Porque la construcción del rol docente implica dominar la historicidad de los procesos que han dado lugar a la conformación de la sociología como

disciplina, aspectos que el propio perfil de egreso establece para los/las docentes que aspiren egresar en esta área (CFE, 2008). El carácter provisorio del conocimiento, así como los intereses que subyacen en la construcción de la sociología como disciplina, permite habilitar el debate sociológico sobre aspectos vinculados no solo a lo conceptual, sino a los aspectos procedimentales de la misma.

Tanto en las narrativas pedagógicas, como en las planificaciones que se han analizado, se evidencia una ausencia importante de este aspecto, como lo menciona el experto. En el caso de la/el novel que tiene conocimientos sobre las condiciones de surgimiento y construcción de la disciplina en forma autónoma, se evidencia un empoderamiento importante no solo del análisis sociológico, sino del debate en torno a los ejes transversales en sus prácticas pedagógicas.

(IC1) sostiene que:

Una de las cuestiones centrales, creo en los egresados del profesorado de Sociología Plan 2008, y que los caracteriza, es que son capaces de dominar lo que Litwin (1997) llama “estructura sustancial”, entendida como las ideas y conceptos fundamentales de una disciplina, y “estructura sintáctica”, como los modelos de construcción, criterios y formas de validación del conocimiento (epistemología de la disciplina), de manera articulada.

Una mirada diferente sobre este punto plantea (IC2), quien afirma que:

El eje central del perfil de egreso es la relación entre la dimensión sustantiva y la sintáctica. Todavía vemos que, quizás haya un mayor énfasis en la sustantiva dejando de lado la sintáctica y faltaría un poco más de interrelación entre epistemología y metodología en la propia construcción del discurso didáctico de la sociología para la enseñanza media. Muchas veces este discurso está sostenido más en un recorrido teórico sin interrelación metodológica y sintáctica.

El dominio y la articulación de ambas estructuras es uno de los pilares del perfil de egreso del plan 2008. En este caso (IC1) considera que de alguna manera los noveles lo han logrado, mientras que (IC2) sin desconocer que se ha avanzado, lo visualiza como algo en lo que se debe seguir trabajando. Afirma que hay un énfasis en la parte sustantiva y se hace necesario la interrelación entre los aspectos epistemológicos y metodológicos”.

En esta tesis se problematiza el tema de la gestión de las estrategias didácticas que generan la participación de los/las estudiantes en la clase de sociología y por lo tanto se pone énfasis en el cómo se enseña. De los diferentes análisis se detectan carencias o aspectos a trabajar con relación a lo procedimental/metodológica. “Creo que es algo que deberíamos seguir profundizando” (IC2).

Otra de las características que identifica a estos/as docentes noveles, según (IC1):

Han podido como plantea Pipkin (2009), pensar en términos sociológicos, es decir pensar acerca de la realidad en la que están inmersos, por lo menos algunos de ellos han podido en sus clases (lo sé porque muchos me han consultado, dado que fui su profesora de didáctica) pensar con categorías propias de la teoría sociológica, desmitificando fenómenos que aparecen a la vista y que no se desarrolla una forma natural, desnaturalizar las prenociones.

Estos aspectos (IC1) menciona, se pueden apreciar no solo en las narrativas de los/las noveles sino también en sus planificaciones, en dos de ellos en forma muy clara. Realizan una lectura reflexiva del programa, utilizan categorías sociológicas como ejes transversales al mismo y se percibe en sus relatos, así como en sus registros un hilo conductor entre el ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar? y ¿para qué enseñar?

¿Qué tienen de bueno las prácticas de esos noveles? “Fueron incorporando la problematización a sus clases sin perder la relación que creo imprescindible con la teoría sociológica” (IC1). En las narrativas se puede visualizar en algunos casos intentos vinculados a este aspecto, mientras que en otros algunos/as noveles (DN3), (DN4) realizan un recorrido donde la problematización es transversal al desarrollo de sus cursos con un amplio dominio de la teoría sociológica.

Por su parte (IC2) sostiene que lo bueno que se aprecia en las prácticas de estos profesionales de la educación es “todo el bagaje que (...) están generando en términos de estrategias, recursos, discursividades e interrelaciones, interdisciplinariedad con el resto de las ciencias sociales y en relación a un fuerte recorrido en la enseñabilidad de la sociología”.

Esto no es menor, teniendo en cuenta que la docencia es una profesión que necesita del vínculo con el otro/otra, del punto de vista del otro/otra, de la mirada interdisciplinaria. (IC2) reconoce que estos docentes han logrado hacerse de determinadas estrategias en la construcción

de su rol como profesores/as de sociología y pone de manifiesto el fuerte recorrido en la enseñabilidad de la misma.

Continúa “Esto hace que los noveles salgan muy potenciados didácticamente para generar actividades, recursos, estrategias que han dinamizado mucho la enseñabilidad de la sociología en la educación media” (IC2).

El/la Profesor/a (IC1) cuando refiere a la incorporación de la problematización en las prácticas de los/las noveles aclara que” no obstante y aquí hay un problema, es que no hemos podido seguir el trayecto de los egresados del plan 2008, por lo que es complejo tener un panorama de “los noveles”. Más bien yo tengo un panorama sólo de aquellos con los que tengo contacto” (IC1).

La relevancia del aporte que la profesora realiza da indicios de un tema que puede a futuro ser considerado por los colectivos docentes con el fin de establecer un perfil (2008) a partir de las prácticas, de las acciones y decisiones de los/las noveles con relación a las dinámicas que se llevan adelante en el aula.

Pero para pensar en aspectos que impacten en las prácticas de los/las docentes principiantes, se hace imperioso identificar ¿qué estaría faltando en las prácticas de los/las mismos con relación al perfil 2008? Los expertos ponen el acento en diferentes aspectos:

Faltaría un poco más de interrelación entre epistemología y metodología en la propia construcción del discurso didáctico de la sociología para la enseñanza media. Muchas veces este discurso está sostenido más en un recorrido teórico sin interrelación metodológica y sintáctica. (IC2)

El acento en este aspecto está vinculado a la categoría sintáctica que refiere a “los modos de construcción, criterios y formas de validación del conocimiento, lo referente a la epistemología de la disciplina (CFE, 2008). Tanto en las narrativas, como en las planificaciones docentes se percibe cierta desconexión entre los aspectos teóricos y los metodológicos. Si bien los/las noveles se marcan objetivos que buscan la reflexión y la problematización, al momento de ponerlos en práctica no explicitan qué estrategias utilizan para llegar al mismo. Ahí se detecta cierta dificultad o tema a trabajar a futuro.

Otro de los aspectos que aún les está faltando a los/las noveles de Uruguay es el acompañamiento (IC1):

Creo que lo que estaría faltando es un fuerte acompañamiento en sus prácticas, no desde la lógica de las Inspecciones, es decir con una lógica de fiscalización acerca del cumplimiento del programa, sino más bien un acompañamiento que implique reflexionar sobre las prácticas, no sólo del profesor novel sino del profesor "senior". En general cuándo se plantea el tema del acompañamiento en el plano de la enseñanza, hay una tendencia a pensar que A acompaña a B". Creo que entre A y B no necesariamente hay una subordinación, sino un lazo, es decir ambos se influyen, de manera que no hay acompañamiento sino se acompañan. De esta manera es posible construir entre ambos, (si es que fueran sólo 2) lo que Frigerio (2017) llama un oficio del lazo. Por lo que creo que una de las prácticas que faltan son las prácticas de acompañamiento mutuo.

Plantea (IC1) la necesidad de acompañamiento, donde se lo concibe como una instancia de construcción mutua entre quienes lo llevan adelante. Implica pensar, repensar las prácticas, para reflexionar y generar instancias donde no solamente se piense en el/la docente Novel, sino en los/las docentes senior. Esta investigación está relacionada a los/las noveles, pero es interesante el planteo de la/el informante calificado (IC1), donde indica lo importante que sería que los /las docentes con experticia pensarán y reflexionarán entorno a sus prácticas de aula. La importancia del acompañamiento pedagógico de las inspecciones de asignatura, que vayan más allá de la fiscalización y el control.

Los tiempos cambian y con él se van cambiando los perfiles de las/los actores en el ámbito educativo. A medida que se van generando evidencias con relación a las experiencias de los/las noveles, a sus fortalezas y detectando aspectos que se necesitan profundizar, se hace necesario reconfigurar los perfiles para generar el lazo como lo manifiesta el/la experta/o (IC1).

Si bien el egreso es la instancia donde se acredita haber cumplido con los requisitos establecidos en la malla curricular, no deja de ser solo el comienzo. La formación continua es parte de la cotidianidad de quienes ejercen la docencia. Por lo tanto, otro de los aspectos que estaría ausente en la formación de los/las noveles sería la falta de políticas que apunten a la estimulación de posgrados (especializaciones, maestrías, doctorados).

Si bien el CFE anterior desarrolló una muy buena política de posgrados (yo pude hacer uso de esta política), está se desarrolló hacia profesores con años de experiencia en la profesión. Creo que una siguiente etapa sería desarrollar hacia los docentes noveles una política de posgrado accesible a todos. (IC1)

Tanto la/el (IC1) como la/el (IC2) desde su experticia en la formación de futuros docentes, dejan planteados aspectos que invitan a pensar de qué forma se pueden generar dispositivos para acompañar a quienes se inician en la profesión, en una disciplina cuya autonomía es reciente y se hace necesario trabajar especialmente en aspectos vinculados a la metodología. Desde la voz de las/los expertos, se remarcan los logros que los/las noveles han alcanzado, teniendo en cuenta los desafíos que han enfrentado; porque a medida que iban construyendo su rol como docentes, la disciplina recién se estaba constituyendo en forma autónoma.

3.5. Posibles tensiones que se perciben entre el discurso de los/ las Noveles y los registros en las planificaciones de sus cursos

Después del recorrido que este trabajo de investigación intentó llevar adelante, se hace necesario analizar algunas cuestiones vinculadas con la enseñabilidad de la sociología y que habilitan para seguir pensando, en prácticas que promuevan aprendizajes significativos. Si bien esta investigación se basa en las narrativas y planificaciones de nueve docentes (nueve casos), que trabajan en seis liceos públicos de Montevideo, no se puede generalizar, pero puede dar indicios de aspectos a trabajar en el futuro con el colectivo novel de Uruguay.

A saber, en este grupo de noveles:

1- Desencuentro entre la construcción teórica del rol y la puesta en práctica de este. Las narrativas y los registros que forman parte de esta investigación dejan en evidencia que los/las noveles coinciden desde el punto de vista teórico con los lineamientos de perfil de egreso del plan 2008. Por ejemplo, en la mayoría de los casos los objetivos de sus clases están vinculados a la problematización, a la mirada crítica, hacen suyos los argumentos que ese perfil establece; pero al momento de explicar cómo llevan a la práctica se generan algunos inconvenientes. No explicitan cómo hacerlo, se quedan en lo meramente teórico y las estrategias pasan a un segundo plano, no se explicitan o no son tomadas en cuenta.

2-Aspectos vinculados al “pienso” que el/la docente novel tiene de su clase y como lo materializa en el registro de sus planificaciones (piensa de una forma y escribe otra). Es así como la narrativa deja en evidencia un/una docente con perfil crítico, problematizador y en la planificación simplemente reproduce los contenidos del programa, incluido los tiempos que allí se establecen, sin contextualizar en función de los emergentes que pueden surgir. En mis clases priorizo: “Estar actualizado y la empatía”; con relación al programa “lo dejaría como está y

sacaría grupos sociales porque no aporta”. Intento "Abordar estrategias dirigidas a fomentar el nivel de razonamiento, incentivar y fijar el conocimiento”. Plantea como objetivo con relación a los/las estudiantes que “sean capaces de utilizar correctamente un vocabulario técnico”. Busca la “participación, creatividad, que interpreten y reflexionen”. Potenciar la “construcción de un relato propio y fundamentado” (DN2).

3- Fantasía entorno al /la docente ideal y el/la docente real. En algunos de los casos el perfil que tienen como docentes desde sus narrativas y como planifican, responde a una enseñabilidad dominante, pero cuando se les consulta por las características que debe tener un docente de siglo XXI (contexto en el cual ellos están inmersos desempeñando su labor), lo asocian con un perfil que pertenece a la enseñabilidad alternativa. Además, se han movilizado ante situaciones que las perciben como alejadas del rol y es allí donde se autoperciben como desamparados, sin herramientas.

La realidad queda de manifiesto en la narrativa de un/una novel al detallar una experiencia que marcó la construcción de su rol como docente”

Una profesora (cuando era practicante) no quería llamar por el nombre de autopercepción de la estudiante, sino que la llamaba por el nombre que tenía de nacimiento antes de cambiar su identidad. Todo el año la estudiante confrontó con la docente. También, personalmente me marcó el acercamiento de una estudiante que me relató su vivencia personal. Me sentí desamparada ya que vi que no tenía herramientas para ayudar y aprendí a delegar y saber a dónde ir; pero también me afianzó ya que me di cuenta de que los estudiantes me ven como alguien en quien confiar. (DN7)

4- Acompañamiento real y acompañamiento aparente. Los/las noveles que aún son estudiantes de cuarto año en el IPA tienen el acompañamiento de su docente de didáctica, mientras que en el caso de las/los egresados, el acompañamiento viene desde la inspección de asignatura. Cuando se les consultó a los/las noveles ¿Qué experiencia marcó su práctica pedagógica? aparecieron algunos aspectos vinculados a este acompañamiento, especialmente referidos a experiencias con sus docentes adscriptores durante su formación. Así, uno de los noveles (DN1) afirma que “era una persona muy estructurada en el comienzo de mi formación docente (...) y con el apoyo de la docente a cargo fui cambiando mi perfil y mejorando en muchos aspectos”.

Por otro lado, “el momento que marcó mi práctica fue un profesor en el ITS que era adscriptor, un excelente docente”. Me comentó que " el trabajo del docente es muy solitario". “Creo que fue una dosis de realidad en un contexto idealizado desde lo teórico en el IPA” (DN3). “Mi profesora y compañera de práctica (...) me enseñaron a disfrutar de las prácticas. Esas prácticas nos acercan y nos compromete a pensar con los otros como grupo” (DN5). Lo que ha marcado sus prácticas está vinculado con el acompañamiento que recibieron de sus docentes adscriptores, por lo tanto, en estos primeros años de ejercicio de la profesión en forma autónoma, es necesario generar dispositivos de acompañamiento no solo con relación a las instituciones sino a la especificidad del área. En este contexto ¿Quién acompaña a los/las docentes adscriptores? ¿Quién /quiénes brindan herramientas para que estos profesionales puedan realizar un buen acompañamiento?

Entender el acompañamiento pedagógico como:

Una estrategia para el fortalecimiento profesional de los docentes, en la que se interactúa de manera auténtica y horizontal, se establece un vínculo de escucha y reflexión constante según las necesidades pedagógicas de trabajo para que se desarrolle la autonomía y criticidad del docente. (Cantillo y Calabria, 2018, p. 13)

3.6. Conclusiones

Esta investigación se centró en la manera en que implementan los/las docentes noveles las estrategias didácticas que promueven la participación, la problematización y la reflexión en el aula de sociología. Si bien se detectan algunas tensiones desde sus narrativas y los registros de las planificaciones de los cursos, aparecen otros aspectos que enriquecen y que avizoran la consolidación a corto o mediano plazo de los lineamientos establecidos en el perfil de egreso del plan 2008.

Los/las noveles que forman parte del universo de análisis de esta investigación gestionan las estrategias didácticas en su práctica autónoma, de formas muy diversas. Entendiendo por estrategia en este trabajo a una serie de actividades (acciones y operaciones) que facilitan, promueven la labor docente en el aula, basado en la flexibilidad y adaptabilidad a las condiciones existentes (Orozco, 2016).

La mayoría de estos/estas docentes (seis de ellos) a través de la narrativa y en sus planificaciones de curso no explicitan de qué manera van a lograr los objetivos que se plantean, aunque ello no significa que no la implementen. Por lo tanto, existe un qué enseño y para qué, pero hay una ausencia del cómo lo van a lograr. En sus clases, las estrategias didácticas no están dentro de sus prioridades en forma explícita. Sin embargo, en el caso de otro/as noveles (DN3), (DN4), (DN9) explicitan las estrategias que van a utilizar y para qué. En la situación de los noveles (DN3), (DN4) existe un hilo conductor, entre el qué, el por qué, para qué y cómo enseñar.

2- Debido a la imposibilidad de realizar observaciones de aula (Covid-19) no se pudo ver en acción al estudiantado, por tal motivo no fue posible caracterizar la participación de los/las estudiantes de sociología, en el año lectivo 2020 en los seis liceos públicos de Montevideo, que forman parte de esta investigación. Pero tanto las narrativas docentes, como los registros en las planificaciones dejan en evidencia algunos aspectos con relación a los/las estudiantes. Algunos de ellos son: ¿Cómo son concebidos por estos docentes? ¿Qué perfiles de estudiantes buscan promover? Sin lugar a duda, observar la clase sería vital para cotejar lo que dicen (narrativas), lo que escriben (planificaciones) con lo que hacen (clase). De igual forma aparecen elementos que aportan una aproximación sobre este punto y que se repiten en los/las diferentes noveles.

Han manifestado que todo docente “debe apostar a la participación de sus alumnos/as y brindarles herramientas para comprender, analizar, debatir los fenómenos presentes en la realidad social” (DN1). Buscan "Promover en los estudiantes valores éticos, potenciando unos y obturando otros (...). Trabajar diferentes alternativas a la mirada hegemónica. Dar herramientas para que sean los estudiantes quienes elijan qué postura adoptar, como significar los fenómenos sociales” (DN4). “El/la docente debe estar y aprender con ellos. “La forma de aprender es siempre con el otro, para el docente y el estudiante” (DN5). Trabajar la “Empatía, el buen relacionamiento con los alumnos y centro educativo”. (DN6). “Afianzar las identidades y nuevas realidades que nuestros estudiantes vivencian, así como concientizar y enseñarles a los estudiantes a ponerse en el lugar del otro. Tener una postura crítica” (DN7). “Estudiantes que se sorprendan con los temas, y que los mismos los analizan a ellos mismos y a sus entornos, es así que logramos motivarlos” (DN9).

Este grupo de docentes pone el acento en aspectos humanos que son claves para pensar cualquier proceso pedagógico, donde el otro/otra debe estar visibilizado, con el que construyo,

al que estímulo, sostengo y me sostiene. Es así que un/una novel afirma “Los materiales con los que trabajamos no pueden ser dañados, no tiene devolución (estudiantes). Por ejemplo, un zapatero puede arruinar un caucho, un cuero haciendo un calzado, pero nosotros no podemos darnos ese lujo con nuestros estudiantes, nuestros seres humanos” (DN4).

Las concepciones que subyacen en sus discursos remiten a un estudiante: problematizador, crítico, sensible, dotado de herramientas que permitan analizar su cotidianidad, que interrogue, argumente, asuma postura ante las situaciones que les toca vivir. Una/uno de los noveles trae a Rebellato con relación a Educación política y ética, donde menciona que “el docente siempre opta, en los micro pensamientos siempre estamos tomando grandes decisiones” (DN4). Aclara que “siempre hay que dar opciones para que los/las estudiantes sean los que decidan. No es adoctrinar. Rebellato pregonaba por un educando que tenga el derecho a preguntar, a discrepar con el/la docente, a pensar por sí mismo” (DN4). “El sistema educativo uruguayo no educa para pensar, ejerce una violencia simbólica que da como resultado la reproducción de identidades pasivas” (Tani, et al, 2004, p.18).

Al analizar el vínculo entre las estrategias didácticas y la participación de los/las estudiantes en la clase de sociología, se detectan algunos aspectos a trabajar a futuro. En el punto anterior los /las noveles tenían como objetivo lograr estudiantes críticos y problematizadores. Sin embargo, en la mayoría de los casos no logran identificar con qué estrategias trabajan o cuáles priorizaron para lograr ese objetivo.

3- Incorporación del discurso que fundamenta el plan 2008. A lo largo de la investigación, todos/as las docentes conocen los lineamientos del plan y evidencian un interés por llevarlo a la práctica con las herramientas y recursos que poseen, que han adquirido con sus profesores adscriptores, principalmente. Se hace necesario continuar profundizando en los aspectos procedimentales, sin descuidar los contenidos disciplinares. Jerarquizar el rol de las/los docentes adscriptores para seguir potenciando la construcción de autonomía de los futuros profesionales de la educación y con ello plasmar el perfil de egreso establecido en el plan 2008.

Era una persona muy estructurada en el comienzo de mi formación docente (...) con el apoyo de la docente a cargo fui cambiando mi perfil y mejorando en muchos aspectos. Considero importante el interés, preocupación de la docente en ese momento para lograr un cambio significativo en mí. (DN1)

4- Las experiencias que han marcado a los/las noveles que forman parte de esta investigación, se basan mayoritariamente en aspectos vinculados con su práctica y con sus docentes referentes, como se mencionó en el punto anterior.

En el momento lo que marcó mi práctica fue un profesor en el ITS que era adscriptor. Excelente docente me comentó “el trabajo del docente es muy solitario”. Creo que fue una dosis de realidad en un contexto idealizado desde lo teórico en el IPA. (DN3)

En esta situación la/el novel destaca la idealización que tenía de la práctica, en su trayecto formativo por el IPA. La/el docente adscriptor desde su experiencia remarca la soledad del trabajo docente.

Con relación a este tema, la socióloga Ana Irene del Valle se refiere a que los/las docentes no solo se remiten a transmitir contenidos académicos propiamente dichos, sino que también en su labor pedagógica están inculcando valores humanos y sociales al alumnado (...) pero hace énfasis en que muchas veces el profesor «se encuentra solo», sin un acuerdo específico con el cuerpo docente sobre qué valores transmitir al alumnado y cómo hacerlo. Entre los valores que destaca, se encuentran la autonomía, la autoestima, la seguridad; sin perjuicio de los valores universales como el respeto, la lealtad o la solidaridad. “Mi profesora (...) me enseñó a disfrutar de las prácticas. Esas prácticas nos acercan y nos compromete a pensar con los otros como grupo” (DN5).

También, experiencias vinculadas con los/las estudiantes han dejado marcas en estos noveles. Uno/una novel manifiesta como la marcó el comentario de un/una estudiante, afirma: “una estudiante que me dijo: "profe estoy quedando loca, ahora todo lo vinculo con la Sociología". Se refería concretamente a situaciones que observaba en su barrio” (DN9).

Me marcó el acercamiento de una estudiante que me relató su vivencia personal. Me sentí desamparada ya que vi que no tenía herramientas para ayudar y aprendí a delegar y saber a dónde ir; pero también me afianzó ya que me di cuenta de que los estudiantes me ven como alguien en quien confiar. (DN5)

5- Concepción ético- política. De esta investigación surgen apreciaciones de los/las noveles que implican una reflexión profunda entorno a la manera en que los/las docentes se posicionan, toman postura frente a temas sensibles para la sociedad. El posicionamiento ético (Rodríguez, 2010) implica una concepción del otro/otra como distinto/diferente, donde se pone el acento en el protagonismo de los sujetos y su accionar se basa en la tolerancia, escucha, respeto y comprensión. Esas acciones están integradas en un contexto sociohistórico, donde se problematiza la realidad. El ser humano manifiesta su indignación ante la discriminación, dominación, la exclusión y surge la necesidad del trabajo interdisciplinario, desde diferentes miradas.

Que los/las noveles realicen este planteo implica visualizar la implicación que tienen con relación a la construcción del rol como docentes. Construcción basada en el compromiso y en el análisis crítico de su labor en el aula.

D'Angelo Hernández, Ovidio (1999, p.2):

La cuestión ética, como problema social relativo a la expresión de los valores y a su formación, a la transparencia del comportamiento y las intenciones, al enfrentamiento y solución de múltiples dilemas morales de la vida cotidiana y de las relaciones sociales, es una temática de interés sostenido[...]Nuevos exámenes son requeridos para las nuevas realidades; nuevas búsquedas, integraciones y diseños, en todos los órdenes, pero también en el campo de la formación de la persona y los valores éticos, son urgidos por la complejidad dinámica del presente.

Todo/a docente “debe de tener conciencia política. Promotor de valores éticos. No neutral. Responsable de no adoctrinar a nadie” (DN4). Este/esta novel trae como referencia el concepto de deconstrucción en Derrida (Vázquez, 2016) especialmente vinculado al tema de la calificación y el concepto de Resonancia de Rebellato (Brenes, Burgueño, Casas y Pérez; 2009).

6-Otro de los aspectos que algunos de los/las noveles remarcan refiere a la necesidad de la mirada decolonial, entendida como “una matriz de análisis que permite estudiar las políticas sociales desde una perspectiva crítica-histórica, pero también latinoamericanista” (Patiño, 2015, p.54).

El programa “Es muy eurocéntrico y poco crítico (...) cambiaría la centralidad de los clásicos, agregaría autores americanos” (DN4). Muchos “clásicos”, necesidad de otras

perspectivas” (DN5). “Sacaría a uno de los clásicos como Weber y agregaría nuevos autores (miradas decoloniales)” (DN3). La lectura que realizan del programa permite que piensen en la necesidad de nuevas miradas, ante los fenómenos que se dan en el mundo actual caracterizado por la incertidumbre y el cambio constante.

7-Uno de los ejes transversales que manifiestan como necesarios es la perspectiva de los DDHH. Mencionan (DN4) la importancia de la ley general de educación (Ley N°18437, 2009) donde se plantea como propósito:

Que los educandos, sirviéndose de conocimientos básicos de los cuerpos normativos, desarrollen las actitudes e incorporen los principios referidos a los derechos humanos fundamentales. Se considerará la educación en derechos humanos como un derecho en sí misma, un componente inseparable del derecho a la educación y una condición necesaria para el ejercicio de todos los derechos humanos. (Art. 40, literal A, punto 1)

En este sentido, “la educación en Derechos Humanos está vinculada a dos ideas centrales, por un lado, implica: 1- una manera de desarrollar “actitudes e incorporar principios” que promuevan los derechos humanos; 2- es una “condición” para el ejercicio de los derechos humanos” (Arias, Cuello y González, 2019, p.7). Este novel remarca la importancia de que exista un eje transversal que ahonde la perspectiva en DDHH al momento de enseñar sociología.

3.7 Aspectos a trabajar con los /las noveles de esta investigación

3.7.1 Acompañamiento

Anteriormente se definió el acompañamiento como una estrategia que permita el fortalecimiento profesional de los/las docentes, donde se construye un vínculo de escucha y reflexión constante de acuerdo con las necesidades pedagógicas de trabajo. Esto permitirá que el cuerpo docente desarrolle una mirada crítica, problematizadora sobre sus prácticas pedagógicas y construya su autonomía, donde se posicione y fundamente sus diferentes posturas (Cantillo y Calabria, 2018, p. 13).

Las/los noveles remarcan la importancia del acompañamiento, donde reconocen el aporte tanto de sus docentes adscriptores, como de sus docentes de didáctica para la

construcción del rol. Pero ante el ejercicio autónomo, lo que implica insertarse como tal en las diferentes instituciones educativas, interactuar con los/las docentes expertas/senior, les genera un grado importante de inseguridad y de soledad. El acompañamiento es vital para que el cómo enseñar, la implementación de estrategias y la consolidación de los mandatos del perfil de egreso se materialicen.

3.7.2 Trabajo multidisciplinario.

La necesidad del trabajo multidisciplinario fue marcada por una/uno de los expertos en este trabajo de investigación. Aunque los/las noveles también lo reclaman como parte de su práctica pedagógica cotidiana. “Los proyectos multidisciplinarios son aquellos en los cuales los investigadores representantes de diferentes campos contribuyen con métodos e ideas de sus respectivas disciplinas hacia el análisis de una pregunta de investigación en particular” (Rosenfield en Henao Villa, et al. 2017, p.183).

El trabajo en el aula necesita de diferentes miradas que permitan el análisis de los fenómenos, es allí donde los/las noveles irán incorporando esas dinámicas de trabajo para potenciar los aprendizajes significativos, contextualizados de sus estudiantes.

“Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo. Los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo porque nadie ignora todo, nadie lo sabe todo” (Freire, 1970, p. 92)

Referencias Bibliográficas

- Achilli, Elena (1986). “La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro”, *Cuadernos de Formación Docente 1*. Sección del informe final del Proyecto de investigación en Ciencias Sociales (CRICSO) y Facultad de Humanidades y Arte de la Universidad Nacional de Rosario, pp. 1-16. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/354369488>.
- Anijovich, Rebeca y Mora, Silvia (2009) “Las buenas preguntas”, en *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Capítulo 2, pp 35-46. Bs As. Argentina.
- Anijovich, Rebeca; González, Carlos (2011) *Evaluar para comprender: conceptos e instrumentos*. Buenos Aires. Aique Grupo Editor.
- Arias, Santiago; Cuello, Freddy; González, Sebastián (2019). *El sujeto educativo como sujeto de derecho desde la mirada de los Derechos Humanos en la educación del Uruguay*. Udelar. Disponible en: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/>
- Barrientos, M (2005) *La Participación*. Algunas precisiones conceptuales, en Curso de Extensión Rural. Disponible en: <http://www.ocw.unc.edu.ar/facultad-de-ciencias-agropecuarias/extension-rural/>
- Bauman, Zygmunt; May, Tim (1994). *Pensando sociológicamente*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bonora, María; Muñiz, Patricia; Branda, Silvia (2015) *La biografía escolar de los docentes noveles: su traza en los alumnos del profesorado*. Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina.

- Bousquet, Jacques (1974) *La problemática de las reformas educativas*. INCIE. Madrid.
- Brenes, Alicia; Burgueño, Maite; Casas, Alejandro y Pérez, Edgardo (2009). *José Luis Rebellato, intelectual radical*. Udelar. Montevideo. Uruguay.
- Bretones Román, A (1996) *Concepciones y prácticas de participación en el aula según los estudiantes de Magisterio*. Tesis Doctoral presentada en la Universidad Complutense de Madrid (1996). Madrid. España.
- Briceño E., Milagros (2009) “El uso del error en los ambientes de aprendizaje: Una visión transdisciplinaria” en *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 14. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela
- Burbules, Nicholas (1999) *El diálogo en la enseñanza: teoría y práctica*. Amorrortu. Buenos Aires.
- Burgardt, Ana Graciela (2004) “El Aporte de Max Weber a la constitución del paradigma interpretativo en ciencias sociales”, en VI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Argentina.
- Cantillo, Betty; Calabria, Manuel (2008) *Acompañamiento pedagógico: estrategia para la práctica reflexiva en los docentes de tercer grado de básica primaria*. Trabajo de grado para optar por el título de Magister en Educación. Facultad de Humanidades. Universidad de la Costa. Barranquilla. Colombia.
- Capocasale, Alejandra. (2015) “Abriendo puertas al conocimiento”, en *Investigación educativa* (133) Edición: contexto. Montevideo, Uruguay

Carnevale, Sergio (2009) “Las dificultades de los profesores noveles para la enseñanza de la Historia”, en *XII Jornadas Inter escuelas/Departamentos de Historia*. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comaue, San Carlos de Bariloche. Disponible en: <https://cdsa.aacademica.org/000-008/859.pdf>

CFE (2008) *Perfil de egreso plan 2008*. Uruguay. Disponible en: <http://www.cfe.edu.uy/index.php/planes-y-programas/plan-nacional-integrado-de-f-d-2008>

CFE (2016) *Docentes Noveles: investigaciones, experiencias e innovaciones*. Disponible en: <http://www.cfe.edu.uy/index.php/publicaciones/publicaciones-noveles>

CFE (2018) *Curso de desarrollo profesional para el acompañamiento a docentes y educadores sociales noveles*. Uruguay. Disponible en: <http://www.cfe.edu.uy/index.php/informacioninstitucional/organigrama/78-novedades-institucionales/2987-curso-de-desarrollo-profesional-para-el-acompanamiento-a-docentes-y-educadores-sociales-noveles>

D'Angelo Hernández, Ovidio (1999). *Valores, Sociedad y creatividad*. CIPS, Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. Habana. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Cuba/cips/20120827025808/angelo6.pdf>

Finkel, Don. (2010). *Dar clase con la boca cerrada*. Traducción de Óscar Barberá. Valencia: Publicaciones de la Universitat de València (1ª ed. inglesa, 2000).

Flores, Jael; Ávila, Jorge; Rojas, Constanza; Saéz, Fernando; Acosta, Robinson; Díaz, Claudio. (2017) *Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo en contextos*

universitarios. Unidad de Investigación y Desarrollo Docente. Dirección de Docencia
Universidad de Concepción. Chile.

Freire, Paulo (1970) *Pedagogía del Oprimido*. Ed. Tierra Nueva. Montevideo.

Freire, Paulo (2002) *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI. Argentina.

Freire, Paulo; Faundez, Antonio (2013). *Por una pedagogía de la pregunta*. Crítica a una
educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. Argentina.

García Montejó, Selva (2015) “Aspectos metodológicos de la investigación cualitativa”, en
Investigación educativa. Cap. V. CLACSO. Montevideo. Uruguay.

Garrido, Rosa (2014) *Estrategias didácticas para la enseñanza de la sociología*. IPES.
Montevideo. Uruguay. Disponible en:
<http://depdesociologia.cfe.edu.uy/index.php/materiales>

Garrido, Rosa (2018) *El rol de los tutores y las tutoras en el análisis de las prácticas en el
Profesorado de Sociología del Uruguay*, tesis presentada en el Programa Uruguay de la
Maestría en Educación, Sociedad y Política, defendida en julio 2018. FLACSO.
Uruguay.

Harf, Ruth (2000) “Poniendo la planificación sobre el tapete”, en *Texto de base de la
conferencia, UNADENI, Jornada educativa para directivos y docentes de EGB*. Buenos
Aires, Argentina.

Henao Villa, César Felipe, & García Arango, David Alberto, & Aguirre Mesa, Elkin Darío, & González García, Arturo, & Bracho Aconcha, Rosa, & Solorzano Movilla, José Gregorio, & Arboleda López, Adriana Patricia (2017). *Multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en la formación para la investigación*. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=695/69551301017>

Hernández Sampieri, Roberto (2014) *Metodología de la investigación*. Mcgraw-Hill/ Interamericana.

IPA (Instituto de Profesores Artigas) *Referencias históricas*. Disponible en: <http://ipa.cfe.edu.uy>

Laroca, Anahí; Amaro, Mariana (2011) *Reflexiones sobre sociología y su enseñabilidad Aportes para una transformación de las prácticas de enseñanza hacia una enseñanza transformadora*. Disponible en: <https://studylib.es/doc/5330693/reflexiones-sobre-sociolog%C3%ADa-y-su-ense%C3%B1abilidad-3>

Le Breton, David (2002) “Cuerpo y sociología”, en *La sociología del cuerpo*, pp. 7 - 14 Ediciones Nueva Visión. Bs As. Argentina.

Litwin, Edith. (1997). *Las configuraciones Didácticas*. Una agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós Educador.

Litwin, Edith (2008). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Editor Paidós

McEwan, Hunter; Egan, Kieran (1998) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires. Amorrortu Editores.

Martínez Carazo, Piedad (2006) El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, núm. 20, julio, pp. 165-193
Universidad del Norte Barranquilla, Colombia

Martínez López, José (2004). Estrategias metodológicas y técnicas para la investigación social. Asesorías del área de investigación. Universidad Mesoamericana. México. Disponible en: <http://mx.geocities.com/seguimientoycapacitacion>

Mayan, María (2015) Introducción a los métodos cualitativos. *Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales*. Disponible en: <https://sites.ualberta.ca/~iiqm/pdfs/introduccion>

Mejía Gioconda; Aldana Juan Alberto; Ruiz Hernández, Ruth Elizabeth (2017) *Estrategias que permitan mejorar la participación activa durante el proceso de aprendizaje en estudiantes de Formación Docente de la Escuela Normal José Martí de Matagalpa*. Tesis para obtener el título de Magíster en Formación de Formadores. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. Disponible en: <http://repositorio.cnu.edu.ni/Record/RepoUNANM7589>

Ministerio de Educación y Cultura (MEC) (2009) Ley General de Educación N° 18437. Montevideo: República Oriental del Uruguay, Ministerio de Educación y Cultura, Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales. Disponible en: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp7911377.htm>

Moliner, Lidón; Ortí, Joana (2015) *¿Podré acabar el temario? Las preocupaciones a las que se enfrenta el profesorado novel*. Universitat Jaume I. España. Disponible en: [file:///C:/Users/Ceibal/Downloads/Podre acabar el temario Las preocupaciones a las q.pdf](file:///C:/Users/Ceibal/Downloads/Podre%20acabar%20el%20temario%20Las%20preocupaciones%20a%20las%20q.pdf)

Motta de Souza, Dinorah (2014) *Principales desafíos en la enseñanza de la Sociología*. Disponible en: <https://slideum.com/doc/5210399/ense%C3%B1abilidad-del-derecho>

Muñiz, Manuel (2006) *Estudios de caso en la investigación cualitativa*. Facultad de Psicología, División de Estudios de Posgrado Universidad Autónoma de Nuevo León. España. Disponible en: https://psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/1_estudios-de-caso-en-la-investigacion-cualitativa.pdf

OEA (2003) *Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica*. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005633>

OMS (2020) *Brote de enfermedad por coronavirus (Covid 19)*. Disponible en: <https://www.who.int/es>

ONU (2016) *Fundamentos y evolución del concepto de conciencia social*. Disponible en: <https://eacnur.org/blog/fundamentos-evolucion-del-concepto-conciencia-social>

Orozco, Julio (2016) “Estrategias Didácticas y aprendizaje de las Ciencias Sociales”. *Revista Científica de FAREM-Estelí*, (17), 65-80. España.

Paz Rueda, Ana (2017). *Sociología y docencia reflexiva: un estudio del caso colombiano*. Editorial Universidad Icesi. Colombia.

Pereira Chaves, José Miguel (2010) Consideraciones básicas del pensamiento complejo de Edgar Morin, en la educación. *Revista Electrónica Educare*, vol. XIV, núm. 1pp. 67-75 Universidad Nacional Heredia, Costa Rica.

Piazzese, Paula (2017) *Desafiliación estudiantil en Uruguay. Influencia de la Consideración de las Consecuencias Futuras*, en Trabajo Final de Grado. Facultad de Psicología. UdelaR. Uruguay. Disponible en: https://sifp.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/tfg_paula_piazzese_r_pdf.pdf

Pipkin, Diana (2004) “Hacia la formación del pensamiento social en la escuela media: experiencias docentes de los estudiantes del Profesorado de Sociología de la UBA”.VI *Jornadas de Sociología. Facultad Ciencias Sociales*, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Argentina.

Quijano, Norma (2014) La enseñanza universitaria en los nuevos contextos institucionales. En: *Intercambio*, N.º 2, pp. 31-39. Montevideo.

Quinquer, Dolores (2004). *Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación*. Disponible en: <http://sutcobao.org.mx/pdf/comprimidos/Estrategias%20metodol%C3%B3gicas%20para%20ense%C3%B1ar%20y%20aprender%20ciencias%20sociales.pdf>.

Quintar, E. (2006). *La enseñanza como puente a la vida*. Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, México DF.

RAE disponible en <https://dle.rae.es>

Rasner, Jorge (2010) *De la reflexión epistemológica al diseño de estrategias metodológicas*. Disponible en: <https://eva.fing.edu.uy>

Rodríguez, Ana (2010) “La ética en el trabajo comunitario”. *Técnicas de atención comunitaria 5º Ciclo*. Área de salud. Facultad de psicología. Disponible en: https://psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/tac_teorico11_etica_ana-c-rodriguez.

Rodríguez, Elisa; Moya, María (2020) “Importancia de la empatía docente-estudiante como estrategia para el desarrollo académico” en *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, Vol. 6, núm. 2, pp. 23-50. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7467931>

Rogero, Julio (2012) *El fracaso escolar, causas y alternativas*. Madrid. España. Disponible en: <file:///C:/Users/Ceibal/Downloads/Dialnet-ElFracasoEscolarCausasYAlternativas-3832080.pdf>

Sabatovich, Daniela (2013) *Planificación anual Didáctica Derecho II*. 3º Año. IPA.

Sabatovich, Daniela (2018) *La enseñanza de la Sociológica: entre contradicciones y armonías*. Tesis presentada en el Programa Uruguay de la Maestría en Educación, Sociedad y Política, defendida en julio 2018. FLACSO. Uruguay.

Sabatovich, Daniela (2020, mayo, 6). *La mirada de los expertos sobre los/las docentes noveles del plan 2008*. (C. Borges, entrevistadora).

Sarramona i López, Jaume y Rodríguez Neira, Teófilo (2014) “Participación y calidad de la educación”, en *Aula Abierta* 2010, Vol. 38, núm. 1, pp. 3-14. Universidad Autónoma de Barcelona. Universidad de Oviedo.

Schuter, Armando; Puente, Mónica; Andrada, Oscar y Maiza, Melisa (2013) *La metodología cualitativa, herramienta para investigar los fenómenos que ocurren en el aula. La investigación educativa*. Facultad de Ciencias Exactas y Naturales - Universidad Nacional de Catamarca. Argentina.

Suárez, Daniel; Ochoa De la Fuente, Liliana y Dávila, Paula (2004) Narrativas docentes y prácticas escolares. Hacia la reconstrucción de la memoria pedagógica y el saber profesional de los docentes. Disponible en: <https://www.ceip.edu.uy/documentos/2014/aprender>

Suárez, Hugo (2007) Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar. Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela. GES. Ministerio de Educación. GCBA. Bs As.

Tiliman, Rubén (2016) “La interrogación didáctica. Un recurso para enseñar y aprender”, en *Federación Uruguaya de Magisterio. Trabajadores de Educación Pública*. Disponible en: <https://www.fumtep.edu.uy/component/k2/item/1420-la-interrogacion-didactica-un-recurso-para-ensenar-y-aprender>

Valles, Miguel (1999) *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid. Editorial Síntesis.

Van Dijk, Teun A (1999) “El análisis crítico del discurso”, en *Anthropos*, pp. 23-36. Barcelona. España.

Van Dijk, Teun A. (2005) “Ideología y análisis del discurso”, en: *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 10, pp. 9-36. Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela. Disponible en: <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/2703>

Vergara Fregoso, Martha (2016) “La práctica docente. Un estudio desde los significados”, en *Revista Cumbres*, pp. 73-99. Universidad de Guadalajara, Guadalajara. México

Vásquez Rocca, Adolfo (2016) “Derrida: deconstrucción, différance y diseminación. una historia de parásitos, huellas y espectros”, en *Nómadas*. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Universidad Complutense de Madrid. España. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/181/18153281014.pdf>

Vezub, Lea; Alliaud, Andrea (2012) *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay*. ANEP CODICEN. Disponible en: <https://oei.org.uy>

ANEXO

Pautas para las Narrativas pedagógicas.

Estimada/o profesor/a: gracias por responder la siguiente consigna. La misma forma parte de una investigación en el marco de la Maestría en Educación, Sociedad y Política de FLACSO (2° Cohorte).

1. ¿Qué prioriza en su práctica pedagógica?
2. ¿Qué debe tener un/una docente de sociología del Siglo XXI?
3. ¿Qué cambiaría/dejaría del programa de sociología de 5° año del CES?

Pautas de entrevista a los/las informantes calificados.

1. ¿Qué características presentan los/las noveles de Sociología del plan 2008?
2. ¿Qué estaría faltando en las prácticas de los/las docentes noveles con relación al perfil de egreso?
3. ¿Qué perciben como buenos trabajos de las prácticas de los/las noveles?

Tabla 3. ¿Qué dicen los/las Noveles a través de sus narrativas pedagógicas?

Docente	¿Qué prioriza en sus prácticas?	Experiencia que marcó su práctica pedagógica	¿Que debe tener un/una docente de sociología del Siglo XXI?	¿Qué cambiaría del programa de sociología de 5º año del CES?	¿Qué dejaría del programa?
DN1	<p>-El material teórico.</p> <p>-Transposición didáctica apropiada.</p> <p>-Promover una postura cuestionadora/crítica en el aula, motivar a los alumnos/as y brindarle lugar a la participación.</p>	<p>Era una persona muy estructurada en el comienzo de mi formación docente () Con el apoyo de la docente a cargo fui cambiando mi perfil y mejorando en muchos aspectos. Considero importante el interés, preocupación de la docente en ese momento para lograr un cambio significativo en mí.</p>	<p>Postura crítica, reflexiva, participativa, no reproducir los conocimientos en el aula. En relación a la teoría, estar actualizándose constantemente y utilizar diferentes fuentes a la hora de planificar una temática. Debe apostar a la participación de sus alumnos/as y brindarles herramientas para comprender, analizar, debatir los fenómenos presentes en la realidad social. Debe transformarse y adaptarse a las nuevas modalidades de trabajo (virtual).</p> <p>Estos aspectos son fundamentales, porque el verdadero conocimiento se logra reflexionando, debatiendo y no reproduciendo los contenidos. Como docente de Sociología es fundamental el crecimiento personal y la superación de las debilidades.</p>	<p>Cambiaría solo el orden (la III por la II) dada la situación actual. Ese cambio permite contextualizar los temas con lo que está sucediendo.</p>	<p>No responde</p>
DN2	<p>-Estar actualizado con materiales teóricos es una de las grandes prioridades en la práctica educativa.</p>	<p>Recuerdo aquel día, yo realizaba la práctica, estaba en segundo del IPA. Me</p>	<p>Conocimiento, responsabilidad, empatía.</p> <p>El docente debe estar a disposición de los alumnos (materiales,</p>	<p>Existe 1 tema que eliminaría ya que no creo que puedan aportar algo significativo a los alumnos,</p>	<p>El programa en general me parece correcto.</p>

	<p>-el conocimiento que transmitimos</p> <p>-Los dispositivos contamos ¿Son los más adecuados? ¿Cuáles utilizamos?</p> <p>En la época actual otra de las cuestiones que priorizo es la empatía ¿qué significa esto?, ponerse en el lugar del otro, poder entender las situaciones y adaptarse a ellas, principalmente a los alumnos siempre manteniendo el respeto.</p>	<p>tocaba dar socialización en una clase. Recuerdo enfocar el tema desde Émile Durkheim. Me encantaba este autor y me identificaba mucho con él.</p> <p>Al tiempo me encuentro con un profesor en IPA, que me recomendó leer un repartido de Ética Docente. Este profesor tenía contacto con mi profesora adscriptora en ese momento y me recomendó leer el mismo. Desde ese momento mis prácticas dieron un cambio fundamental</p> <p>Entiendo hoy en día la diversidad de materiales como autores y la importancia de dicho proceso.</p>	<p>preguntas, situaciones personales, etc.)</p>	<p>por ejemplo, grupos sociales.</p>	<p>Cambiaría la bibliografía a utilizar, por ejemplo, que sean autores más recientes.</p>
DN3	<p>-Contenidos variados y que sean de interés de todos, con vínculo estrecho con contacto</p>	<p>-En el momento lo que marcó mi práctica fue un</p>	<p>-Enseñan cuestiones académicas.</p> <p>-Compaginar un paradigma nuevo en</p>	<p>Con respecto al programa. - Abordar nuevos autores. Dejaría</p>	<p>No responde</p>

	<p>individualizado a partir de la prueba diagnóstica. Confianza y evaluaciones alternativas como tradicionales.</p>	<p>profesor en el ITS que era adscriptor. Excelente docente, me comentó: "el trabajo del docente es muy solitario". Creo que fue una dosis de realidad en un contexto idealizado desde lo teórico en el IPA.</p>	<p>cuanto al cambio de conciencia en lo que refiere al cuidado del planeta y los recursos naturales para la supervivencia en el planeta de forma armónica.</p>	<p>solo a Durkheim y Marx como clásicos.</p> <p>-El mundo necesita nuevas miradas que trabajen con profundidad. El cuidado ambiental. Recursos y miradas decoloniales al curso. Que se apliquen a nuestra calidad de americanos.</p>	
DN4	<p>A los protagonistas del proceso educativo(estudiantes)</p> <p>-Vínculo con los y las estudiantes</p> <p>-Vínculo diáfano, sincero, donde se pueden plantear las cosas con su nombre.</p> <p>-Permite trabajar cómodamente</p> <p>-genera ambiente de baja intensidad: cooperación entre ellos.</p> <p>-Espacio de clase como espacios alternativos.</p> <p>-Encontrar en la clase de sociología un lugar diferente. Un habitar distinto (ausencia de competencia) donde la evaluación no sea un problema, donde se vaya no por conseguir una nota sino por un</p>	<p>Tengo varias que me han marcado a fuego lo que es mi desempeño docente, algunas recientemente.</p> <p>Pero hay una que me ocurrió en el 2015 en el liceo Dámaso, con el contexto de conflicto social en educación donde se discutió el presupuesto, huelga en educación, se ocuparon centros de estudios, se decretó la esencialidad en la</p>	<p>Conciencia política: saber quién es como sujeto como profesional y qué lugar ocupa en el mundo y para qué está y por qué y para qué decidió ser docente de sociología.</p> <p>-Comprender la educación como proceso y fenómeno político, atravesado por valores éticos.</p> <p>-Promueve valores éticos, promoviendo unos y obturando otros. Saber no neutral. Reconocer si la objetividad de la disciplina, pero saberse partícipe de un proceso educativo que no es neutral, es profundamente ideológica. Soy consciente y responsable de no adoctrinar a los estudiantes. Trabajar diferentes alternativas a</p>	<p>Cambiaría todo: está muy eurocéntrico y poco crítico.</p> <p>Cargas horarias: parece que no tiene sentido, podría ser como recomendación. Pero no le veo la utilidad para un docente, más allá de pautar el tiempo del trabajo. Los tiempos pedagógicos son parte de la libertad de cátedra del docente, por lo menos ser parte de un programa.</p> <p>Cambiaría: tres ejes vertebradores del programa.</p> <p>1-Paradigmas: Canon clásico</p>	Nada

	<p>estímulo moral de interés por el grupo, por la temática.</p> <p>-Buscar que den clase que se apropien del espacio que pongan el cuerpo.</p> <p>-Generar espacios donde se pueda trabajar libremente, deconstruyendo el tema de la calificación. Que no vayan presionados, con miedo.</p> <p>- Les comento que no les enseño (por lo corto del curso) sociología, por eso necesitan ir al IPA o a facultad. Les digo que muchas cosas las aprendí por mi cuenta.</p> <p>Utiliza la metáfora del barco, donde cuando lleguemos estemos todos (que todos lo que subimos, bajamos el último día)</p>	<p>educación, la marcha multitudinaria de educación como hacía años no se veía. Año en que se dio la represión del CODICEN.</p> <p>-Resonancia (Rebellato) (se iban a sus hogares pensando lo que habíamos hablado en clase)</p>	<p>la mirada hegemónica. Dar herramientas para que sean los estudiantes quienes elijan qué postura adoptar, como significar los fenómenos sociales- Educación política y ética (Rebellato) Ética de la liberación.</p> <p>El docente siempre opta, en los micro pensamientos siempre estamos tomando grandes decisiones. Hay que tener conciencia política: uno de los objetivos de la educación es la conformación de esquemas de pensamientos en la que los y las sujetos dan sentido a los fenómenos sociales del mundo que habitan. Ahí es fundamental ser consciente de qué valores quiere trabajar uno y clase no. No todas las ideas son válidas. Esta cuestión de libertad de expresión donde todas las ideas tengan el mismo valor es un relativismo burdo, nihilismo posmoderno.</p> <p>Las ideas que hablan de la supremacía de unos sobre otros, ideas racistas, ideas fascistas no son válidas en una soc. democrática, en un mundo donde anhelamos que todos seamos iguales, y al mismo tiempo diversos. No son válidas en un mundo cuyo objetivo es</p>	<p>(borraría). No quiere decir que borraría a Durkheim, Marx, sino que serían uno más de los autores o autoras. La centralidad de los clásicos es una concepción eurocéntrica y nada tiene que ver con nuestra realidad contemporánea como habitante del siglo XXI en el tercer mundo. Eso sería lo primero que reformularía.</p> <p>2- Otro eje vertebrador que debería de ser la perspectiva desde los DDHH (Art 4 ley 18437 de educación. Plantea que el educador debe de incorporar la perspectiva de DDHH a sus cursos, además plantea que debe estar transversalmente en los programas, en sus planificaciones. Eso lo plantea la ley de educación (transversal al programa) En ciencias</p>	
--	---	--	--	--	--

			<p>incorporar todas las cosmovisiones posibles.</p> <p>Al tiempo que trabajamos ciertas ideas, obstaculiza o neutraliza otras. Por eso la conciencia ético-política.</p> <p>Los materiales con los que trabajamos no pueden ser dañados, no tiene devolución(estudiantes). EJ un zapatero puede arruinar un caucho, un cuero haciendo un calzado, pero nosotros no podemos darnos ese lujo con nuestros estudiantes, nuestros seres humanos.</p>	<p>sociales tiene un potencial enorme, permite trabajar multiplicidad de temas, ahondar en la diversidad que los estudiantes reclaman, hay que aggiornar y aggiornarse constantemente.</p> <p>Ej. temas como racismo, homofobia, estigma, etc. deberían ser trabajadas desde la perspectiva de DDHH.</p> <p>-Temas como género y diversidad sexual en el programa no aparecen.</p> <p>Eso debería estar como una categoría” paraguas” que debajo de la cual se guarecen múltiples temáticas y grupos que han sido históricamente minorizados, muchas disidencias las subalteridades identitarias que están ahí.</p> <p>3- Está faltando la perspectiva</p>	
--	--	--	--	--	--

				<p>decolonial, pensamiento decolonizador. No está presente en general en los programas de ciencias sociales</p> <p>Estamos en el tercer mundo, muy lejos del “primer mundo”. Un segundo mundo NO existe, es un abismo entre el primero y el tercero. El tercer mundo, constituimos un territorio perdido en la inmensidad del primer mundo, somos parte de América Latina, subalterna que con sus recursos y su sangre ha propiciado el desarrollo y construcción de ese primer mundo.</p> <p>Ruptura epistemológica, giro decolonizador (Dussel). Trabajar desde nuestra América con pensadores y pensadoras de nuestra América.</p>	
--	--	--	--	---	--

<p>DN5</p>	<p>-Disfrute por aprender y fomentar la curiosidad</p> <p>-Estimula la mirada crítica que le dé herramientas a los estudiantes para ver la vida desde otro lugar. Para comprenderla y actuar sobre ella.</p>	<p>Mi profesora y compañera de práctica.</p> <p>Organizó una merienda compartida para trabajar “cultura” donde los estudiantes llevaban algo de diferentes lugares explicando su origen.</p> <p>Me enseñó a disfrutar de las prácticas.</p> <p>Esas prácticas nos acercan y nos compromete a pensar con los otros como grupo.</p>	<p>-Visión crítica</p> <p>-Investigador, pero principalmente le debe de llegar a los estudiantes de estar y aprender con ellos. La forma de aprender es siempre con el otro, para el docente y el estudiante.</p>	<p>-Incluir temas y autores recientes.</p> <p>-Mucho de autores” clásicos”. Me hubiera gustado un poco más de otros temas y diferentes perspectivas: pobreza, cultura, estratificación, socialización.</p> <p>-Abordar los temas desde diferentes lugares</p>	<p>No responde</p>
<p>DN6</p>	<p>“Trayectoria educativa” de los estudiantes, no sólo lo formal, sino también aspectos que involucran la subjetividad, las acciones, las relaciones sociales y demás aspectos de convivencia y relacionamiento que son parte del aula, grupos y centro escolar.</p> <p>Pero es dificultoso, porque en mi caso sólo me encontré con la información en el Portafolio docente, de previas de los alumnos, no cuento</p>	<p>Ej.: Una situación real de esa índole me marcó el trabajo de las prácticas educativas y de ahí en más he tratado de compartir con los estudiantes esas experiencias porque, como en el caso anterior, genera confianza en los estudiantes y seguramente algunos se hayan identificado</p>	<p>-Habilidades.</p> <p>-Formación permanente, Actualización Empatía, competencias.</p> <p>-Buen relacionamiento con los alumnos y centro educativo.</p>	<p>-Me parece correcto el programa</p> <p>-Agregaría más autores americanos</p> <p>Explicitar los ejes transversales</p> <p>-DDHH, desigualdad, poder.</p>	<p>No responde</p>

	<p>con datos cualitativos que acceder. Sin lugar a duda, contando con información cualitativa del trayecto educativo de los estudiantes, podríamos enumerar de otra manera las prioridades, como también mejorar las prácticas educativas.</p>	<p>Ej. de una situación en el MIDES donde trabaja este novel.</p>			
DN 7	<p>Vínculo con los estudiantes.</p>	<p>No fue positiva.</p> <p>Una profesora (cuando era practicante) no quería llamar por el nombre de autopercepción de la estudiante, sino que la llamaba por el nombre que tenía de nacimiento, antes de cambiar su identidad.</p> <p>Todo el año la estudiante confrontó con la docente.</p> <p>Personalmente me marcó el acercamiento de una estudiante que me relató su vivencia personal. Me sentí desamparada ya que vi que no tenía</p>	<p>-Apertura.</p> <p>-Docente de sociología tiene herramientas como para poder afianzar las identidades y nuevas realidades que nuestros estudiantes vivencian. Así como concientizar y enseñarles a los estudiantes a ponerse en el lugar del otro.</p>	<p>No me siento con confianza de contestar.</p> <p>Lo que más me cuesta dar es la unidad 1.</p>	<p>No contesta</p>

		<p>herramientas para ayudar y aprendí a delegar y saber a dónde ir; pero también me afianzó ya que me di cuenta de que los estudiantes me ven como alguien en quien confiar.</p>			
DN 8	<p>Las necesidades educativas de los estudiantes y su realidad cotidiana. Es importante para poder enfatizar en el proceso de aprendizaje, analizar su contexto para así jerarquizar el conocimiento científico que brindará la Sociología.</p>	<p>En 2019, introduje a mi planificación un muñeco (imitando la construcción de una persona) a la cual los alumnos le pusieron nombre, de acuerdo a la construcción social en nuestra cultura, lo vistieron, le hicieron un Instagram, y ahí trabajamos los conceptos que abordamos durante el año. Ahí desarrollamos todo lo que es cultura, construcción social de la realidad, y muchas otras categorías. Se incorporó las</p>	<p>La capacidad de articular las necesidades de los estudiantes, el centro, y el contexto en consonancia con el programa. Para lograr la articulación del conocimiento con el proceso de aprendizaje, con una ciencia importante para el desenvolvimiento en la vida cotidiana.</p>	<p>Le agregaría más horas, y otras orientaciones. Haría más énfasis en el estudio investigativo de los estudiantes de la realidad en la que viven necesariamente articulando durante todo el año categorías sociológicas. y aportaría horas de debate taller para generar espacios de intercambio apoyando el desarrollo curricular. Para jerarquizar el conocimiento y alimentar el pensamiento crítico constructivo.</p>	<p>No responde</p>

		redes sociales y la tecnología al proceso de aprendizaje de los alumnos, haciendo-los parte del mismo y conscientes de ello.			
DN9	El aprendizaje de los estudiantes, sobre todo utilizar ejemplos de la vida cotidiana, para que puedan vivenciar las teorías y conceptos trabajados. Y disciplinariamente, intentar clase a clase sustituir gradualmente, al hablar de "lo social", al sentido común por la perspectiva sociológica. Sobre esto último, mi realización profesional se daría al lograr que al menos un estudiante decida profesionalizarse en el área por haber entrado en contacto con la misma y haberle gustado, sería un gran logro profesional para mí.	Un estudiante, con el cual no tenía un excelente vínculo, ya que estaba muy cerrado a las propuestas de la asignatura, transcurrido el año, me pidió un consejo que le permitió salvar otra materia. Me enteré por la docente de tal asignatura en las reuniones finales. Y quizás otra, una estudiante que me dijo "profe estoy quedando loca, ahora todo lo vínculo con la Sociología". Se refería concretamente a situaciones que observaba en su barrio.	informado respecto a los fenómenos que acontecen, pero también me parece fundamental, el conocer las maneras en como interactúan los estudiantes, modismos del lenguaje, las series que miran, es decir su cultura en el más amplio sentido de la palabra. Cuando el estudiante logra sorprenderse con los temas, y que los mismos los analizan a ellos mismos y a sus entornos, es que logramos motivarlos. Obviamente que el docente debe estar en constante formación con la teoría.	No tengo suficientes criterios aún, o en la vorágine cotidiana me he remitido a planificar lo que el programa incluye, no sabría que cambia.	No tengo suficientes criterios.

Fuente: elaboración propia

DN= docente Novel

Tabla 4. Comparación entre lo que priorizan los/las Noveles desde sus narrativas y lo que jerarquizan en sus planificaciones. Acuerdos y tensiones.

Narrativas pedagógicas		Planificaciones				
Docente Novel	Prioridad en la práctica	¿Que debe tener un/una docente de sociología del Siglo XXI?	¿Qué cambiaría o dejaría del programa de sociología de 5º año del CES?	Enseñabilidad	Estrategias	Estudiante
DN1	-Material teórico Transposición didáctica -Motivar Participación	-Postura crítica-reflexiva. NO reproductor de conocimientos -Me parece correcto el programa.	-Orden de las unidades -¿Qué dejarías? NO RESPONDE	Dominante “forma de planificación apegada a lo instituido en el programa, sin cuestionamiento a la jerarquización de los contenidos” Ej: se apega a la secuencia, al tiempo bibliografía.	No se explicitan.	-Que aprenda críticamente, reflexivo. Conciencia crítica. -Evaluado a través de diferentes mecanismos, escritos, exposiciones, orales, y de forma constante- Participativo.
DN2	-Estar actualizado -Empatía	-Conocimiento -Responsabilidad -Empatía	El tema grupos sociales (NO aporta ¿Qué dejarías? Dejaría como está, pero cambiaría la bibliografía: pondría autores más modernos.	Dominante Forma de planificación apegada a lo instituido en el programa, sin cuestionamiento a la jerarquización de los contenidos” Ej.: contenidos, no fundamenta,	No se explicitan	“Utilizar correctamente un vocabulario técnico” - Participativo -Creativo -Interpreta, reflexiona. -Construcción de un relato propio y fundamentado.

DN3	<p>Contenidos variados</p> <p>Evaluación (tradicional/alternativa)</p> <p>-Generar confianza</p>	<p>-Enseña cuestiones académicas.</p> <p>-Compaginar nuevos paradigmas (medio ambiente)</p>	<p>-Sacaría a uno de los clásicos (Weber)</p> <p>-Nuevos autores (miradas decoloniales)</p> <p>¿Qué dejarías?</p> <p>NO RESPONDE</p>	<p>Alternativo</p> <p>“Educar es enseñar de una forma que incluya una revisión de por qué actúo y cómo lo hago” (Bolívar 2005) Frase que introduce a la planificación.</p> <p>Presenta: marco curricular, epistemológico y didáctico. Tópicos generativos (EPC) transversales en todas las unidades. Metas y desempeños de comprensión.</p> <p>“Se aclara que las horas para cada unidad temática podrían variar en lo que respecta al tiempo disponible de horas clase por factores como”.</p>	<p>Se explicitan</p> <p>Sucinta exposición sobre técnicas de estudio, se explicita que se solicita cuando se pide analizar, comparar, discutir, opinar, etc. Normas APA.</p> <p>Búsqueda y selección de materiales. Fiabilidad de las fuentes.</p> <p>-Preguntas abierta</p> <p>Ejemplificación.</p> <p>-Análisis grupal</p> <p>-Menciona recursos: musicales, textos,</p>	<p>-Informado</p> <p>“Derechos y obligaciones del estudiante de enseñanza media. “estatuto del estudiante”</p> <p>CODICEN, julio de 2005. Se considera fundamental que los estudiantes conozcan sus derechos y obligaciones, habiéndose constatado que la mayoría no los conoce, entendiéndose que es una herramienta fundamental para la convivencia plena en el aula, en la institución y como construcción de ciudadanía</p> <p>-Que participe activamente en clase, utilizando el juicio crítico, generando autogestión individual y grupal.</p>
-----	--	---	--	--	--	--

DN4	<p>-A los protagonistas</p> <p>-Vínculo</p> <p>-Trabajo colaborativo</p> <p>-Habitar distinto</p> <p>-Poner el cuerpo</p> <p>-</p> <p>Deconstruir el tema de la calificación</p>	<p>-Conciencia política</p> <p>-Promotor de valores éticos</p> <p>-No neutral</p> <p>-Responsable de NO adoctrinar a nadie</p> <p>-Dar herramientas para que los estudiantes puedan optar.</p> <p>-Cuidado del material con el que trabaja</p> <p>-Deconstrucción</p> <p>-Resonancia (Rebellato)</p>	<p>- Cambiaría TODO.</p> <p>-Es muy eurocéntrico y poco crítico</p> <p>-Los tiempos (deberían de ser solo sugerencia). Libertad de cátedra.</p> <p>-Carga horaria (es poca)</p> <p>-Cambiaría tres ejes vertebradores:</p> <p>1-la centralidad de los clásicos (agregaría autores americanos)</p> <p>2-Perspectiva desde los DDHH (ley 18437)</p> <p>3-Perspectiva decolonial.</p> <p>¿Qué dejarías?</p> <p>NADA</p>	<p>Alternativo</p> <p>“Los recursos citados constituyen la base de referencia del curso.</p> <p>Eventualmente-te se podrán utilizar otros recursos tanto bibliográficos y videográficos.</p> <p>Incluso aportados por los propios estudiantes”</p> <p>Plantea: objetivo de enseñanza, ejes transversales.</p> <p>-Imaginación sociológica y el principio de la sospecha (fundantes del pensamiento social disciplinar).</p> <p>-Ed. en DDHH.</p> <p>-Incluir al otro.</p>	<p>Se explicitan</p> <p>1- lectoescritura (para comprender los textos y producirlos).</p> <p>2- Interrogación (preguntas divergentes)</p> <p>3- EPC</p> <p>4-Diálogo</p>	<p>- Crítico</p> <p>-</p> <p>Problematizador</p> <p>-Conciencia social.</p> <p>“Capaz de Interpretar, comprender y problematizar el diálogo complejo entre el conocimiento propio de la teoría social en particular y de las Ciencias Sociales y Humanidades en general”</p>
-----	--	--	---	--	---	--

DN5	<p>-Disfrute por aprender</p> <p>Herramientas para tener una mirada crítica.</p>	<p>-Visión crítica</p> <p>-Investigador</p>	<p>-Incluir temas y autores recientes</p> <p>-Muchos "clásicos"</p> <p>-Necesidad de otras perspectivas</p> <p>¿Qué dejarías? NO RESPONDE</p>	<p>Dominante</p> <p>-Forma de planificación apegada a lo instituido en el programa,</p> <p>sin cuestionamiento a la jerarquización de los contenidos"</p> <p>Carece de fundamentación, de objetivo de enseñanza, no hay bibliografía, ni recursos, ausencia de pautas de evaluación, etc.</p>	<p>No se explicitan</p> <p>Simplemente aparecen preguntas descontextualizadas, (desconectadas de los objetivos).</p>	<p>No se visualiza/ no hay referencia alguna.</p>
DN6	<p>-Trayectoria de los estudiantes</p> <p>Relaciones sociales</p> <p>Convivencia en el aula, comunidad y dentro educativo.</p> <p>-Mejorar las prácticas educativas</p>	<p>-Habilidades</p> <p>-Formación permanente</p> <p>-Actualización</p> <p>-Empatía, competencias</p> <p>-Buen relacionamiento con los alumnos y centro educativo.</p>	<p>-Me parece correcto el programa</p> <p>-Agregaría más autores americanos</p> <p>-Explicitar los ejes transversales :DDHH, desigualdad, poder, etc.</p> <p>¿Qué dejarías?</p> <p>NO RESPONDE</p>	<p>Intermedio</p> <p>Porque "en este caso el profesor toma conciencia de que es posible planificar de otra forma, pero aún sigue apegado a las tradiciones docentes, es decir por ejemplo el cumplimiento del programa"</p> <p>Presenta objetivos de enseñanza, fundamentación didáctica, disciplinar y epistémica.</p> <p>Aparecen ejes</p>	<p>Se explicitan</p> <p>-Diálogo en el aula.</p> <p>Interrogación-Comprensión.</p> <p>-Trabajo. Colaborativo.</p> <p>-Análisis.</p>	<p>- Crítico</p> <p>-Reflexivo.</p> <p>Problematizador</p> <p>-Que realicen análisis sociológico.</p>

				transversales: DDHH. -Utiliza variedad de recursos. Amplia bibliografía y videografía.		
DN7	-Vínculo con los estudiantes.	-Apertura -Concientizar a través de la empatía -Brindar herramientas para afianzar identidades -Postura crítica	No me siento con confianza de contestar. Lo que más me cuesta dar es la unidad 1. ¿Qué dejarías? NO RESPONDE	Dominante Presenta objetivos, fundamenta didáctica y disciplinar, pero no hay evidencia de metodología, recursos. No logra coherencia (sentido) en el trayecto que diseña.	No se explicitan.	No se visualiza/ no hay referencia alguna.
DN8	Necesidades educativas de los estudiantes. Conocimientos contextualizados	-Articulador de las necesidades de los estudiantes con el contexto, el centro y el programa	Le agregaría más horas, y en otras orientaciones . Haría más énfasis en el estudio investigativo de los estudiantes de la realidad en la que viven necesariamente articulando durante todo el año categorías sociológicas. y aportaría horas de	Dominante La fundamentación, los objetivos y los ejes vertebradores no son coherentes con la presentación de las unidades. Allí reproduce el programa en todos sus aspectos (contenido, bibliografía, tiempo, etc.)	No se explicitan.	Actitud crítica, innovadora, activa, no meramente receptiva. Capaz de “enfatar en la comprensión de a la Sociología a través de su método científico, sujeto a reglas, métodos propios y específicos”

			<p>debate taller para generar espacios de intercambio apoyando el desarrollo curricular.</p> <p>Para jerarquizar el conocimiento y alimentar el pensamiento crítico constructivo.</p> <p>¿Qué dejarías? NO RESPONDE</p>			
DN9	<p>Aprendizaje de los estudiantes</p> <p>-Estimular el pensamiento sociológico.</p>	<p>-Informado respecto a la actualidad</p> <p>-Conocer el lenguaje, modismos de los estudiantes (cultura)</p>	<p>No tengo suficientes criterios aún, o en la vorágine cotidiana me he remitido a planificar lo que el programa incluye, no sabría que cambiar.</p>	<p>No tengo suficientes criterios aún. No sabría que cambiar.</p>	<p>Se explicitan</p> <p>Interrogación didáctica.</p> <p>Dinámicas grupales.</p> <p>Trabajo con ideas previas.</p> <p>Análisis y Reflexión de casos, trabajo con el error.</p>	<p>-Actores, productores de la realidad.</p> <p>-Mirada crítica y desnaturalización de la realidad.</p>

Fuente: elaboración propia

Tabla 5. Percepción de los/las informantes calificados/as sobre los/las docentes Noveles

Consigna	IC 1 (informante calificado 1)	IC 2 (Informante calificado 2)
<p>¿Qué características presentan los noveles de Sociología del plan 2008?</p>	<p>1- En Uruguay el profesorado de Sociología es algo novedoso, surgido a partir del 2008 en el marco del nuevo plan para Formación Docente. Antes, dicho profesorado estaba incluido en el profesorado de Educación Cívica, Sociología y Derecho. Por tanto, hasta el 2008, ser docente de Sociología suponía haber egresado de la Especialidad Educación Cívica, especialidad que se nutría de dos epistemologías diferentes, la jurídica y la sociológica. Dicha formación se enmarca en la hegemonía del derecho y sobre una enseñanza formalista jurídica del mismo.</p> <p>2-En segundo lugar, por lo antes dicho la enseñanza de la Sociología estuvo y creo que está influenciada y casi se podría decir determinada por visiones propias de la enseñanza del Derecho; que evidenciaba una subordinación a la epistemología jurídica y que obturó la reflexión desde una episteme</p>	<p>-Fuerte identidad profesional, unidad a una imaginación sociológica que viene dada por una formación potente en el área disciplinar y didáctica. Esto hace que el eje de la enseñabilidad de la sociología se haya desarrollado con mucha fuerza y que estos noveles hayan recorrido este eje con independencia de la visión juricista que era la característica del Prof. anterior y que muchas veces se hace en independencia a lo que se constituyó en el Prof. anterior</p> <p>-Los egresados desconocen la propia historicidad de la construcción de la disciplina y por lo tanto están desprovistos a veces de la conflictividad que generó en su momento y por lo tanto recorren este camino de la misma manera que se recorre cualquier otra</p>

	<p>propia mente sociológica. Esta subordinación epistemológica podría influenciar en la forma en cómo se enseña la teoría sociológica. Por lo tanto:</p> <p>A- Una de las cuestiones centrales, creo en los egresados del profesorado de Sociología Plan 2008, y que los caracteriza, es que son capaces de dominar lo que Litwin (1997) llama “estructura sustancial”, entendida como las ideas y conceptos fundamentales de una disciplina, y “estructura sintáctica”, como los modelos de construcción, criterios y formas de validación del conocimiento (epistemología de la disciplina), de manera articulada.</p> <p>B- Estos noveles es que han podido como plantea Pipkin (2009), pensar en términos sociológicos, es decir pensar acerca de la realidad en la que están inmersos, por lo menos algunos de ellos han podido en sus clases (lo sé porque muchos me han consultado, dado que fui su profesora de didáctica) pensar con categorías propias de la teoría sociológica, desmitificando fenómenos que aparecen a la vista y que</p>	<p>disciplina dentro del IPA y no en interrelación con una ciencia social en particular sino con varias.</p>
--	---	--

	no se desarrolla una forma natural, desnaturalizar las prenociones.	
<p>¿Qué estaría faltando en las prácticas de los docentes noveles con relación al perfil de egreso?</p>	<p>1. Falta de acompañamiento</p> <p>Creo que lo que estaría faltando es un fuerte acompañamiento en sus prácticas, no desde la lógica de las Inspecciones, es decir con una lógica de fiscalización acerca del cumplimiento del programa, sino más bien un acompañamiento que implique reflexionar sobre las prácticas, no sólo del profesor novel sino del profesor "senior".</p> <p>-En general cuándo se plantea el tema del acompañamiento en el plano de la enseñanza, hay una tendencia a pensar que A acompaña a B.</p> <p>-Creo que entre A y B no necesariamente hay una subordinación, sino un <i>lazo</i>, es decir ambos se influyen, de manera que no hay acompañamiento <i>sino se acompañan</i>. De esta manera es posible construir entre ambos, (si es que fueran sólo 2) lo que Frigerio (2017) llama un <i>oficio del lazo</i>.</p>	<p>-Eje central del perfil de egreso es la relación entre la dimensión sustantiva y la sintáctica. Todavía vemos que, quizás haya un mayor énfasis en la sustantiva dejando de lado la sintáctica y faltaría un poco más de interrelación entre epistemología y metodología en la propia construcción del discurso didáctico de la sociología para la enseñanza media. Muchas veces este discurso está sostenido más en un recorrido teórico sin interrelación metodológica y sintáctica.</p> <p>-Creo que es algo que deberíamos seguir profundizando.</p>

	<p>-Por lo que creo que una de las prácticas que faltan son las prácticas de acompañamiento mutuo.</p> <p>-Creo que este acompañamiento mutuo que está faltando debiera generar un lazo en el que <i>“se tiende la mano”, “la mano en la que se puede confiar”</i>, que no busca la subordinación y mucho menos generar el “efecto Pigmalión”. No permitiendo que el lazo asfixie.</p> <p>-Entiendo este tipo de acompañamiento del que te hablo como <i>“un proceso orientado a la constitución de sujetos democráticos con un desarrollo significativo de su autonomía e identidad colectiva, al tiempo que potencian la identidad individual”</i>. García (2012).</p> <p>2-Falta de políticas que apunten a la estimulación de posgrados (especializaciones, maestrías, doctorados)</p> <p>-Si bien el CFE anterior desarrolló una muy buena política de posgrados (yo pude hacer uso de esta política), esta se</p>	
--	---	--

	<p>desarrolló hacia profesores con años de experiencia en la profesión.</p> <p>-Creo que una siguiente etapa sería desarrollar hacia los docentes noveles una política de posgrado accesible a todos.</p>	
<p>¿Qué perciben como buenos trabajos de las prácticas de los noveles?</p>	<p>(No entendí esta pregunta)</p> <p>En realidad, yo percibo como buenos trabajos de los noveles, como fueron incorporando la problematización a sus clases sin perder la relación que creo imprescindible con la teoría sociológica.</p> <p>No obstante, y aquí hay un problema, es que no hemos podido seguir el trayecto de los egresados del plan 2008, por lo que es complejo tener un panorama de “los noveles”. Más bien yo tengo un panorama sólo de aquellos con los que tengo contacto.</p>	<p>-Todo el bagaje que estos noveles están generando en términos de estrategias, recursos discursividades e interrelaciones interdisciplinaria es con el resto de las ciencias sociales y en relación a un fuerte recorrido en la enseñabilidad de la sociología.</p> <p>-Esto hace que los noveles salgan muy potenciados didácticamente para generar actividades, recursos, estrategias que han dinamizado mucho la enseñabilidad de la sociología en la educación media.</p>