

Tesina

Recuperación de experiencias de los/las practicantes como espacios de reflexión que aportan a la enseñanza de la Sociología

Línea de investigación: Análisis de las prácticas de enseñanza de la Sociología.

Autora: Andrea Chaves

Tutora: Rosa Garrido Kellemburger

Diploma de Posgrados en Didáctica para la Enseñanza Media y Superior, mención Sociología (2da cohorte 2021-2023).

UdelaR-ANEP

Índice

1- Resumen.....	2
2- Fundamentación.....	2
3- Antecedentes.....	4
4- Encuadre teórico del Proyecto.....	8
4.1. Introducción.....	8
4.2. Desarrollo.....	10
4.2.1. La experiencia en los procesos de formación como espacios de transformación de subjetividades.....	10
4.2.2. El sentipensar para la recuperación de experiencias en los espacios de práctica de la formación docente.....	13
4.2.3. La práctica docente como un espacio de construcción identitaria y profesional en la formación docente.....	15
4.2.4. Las estrategias de enseñanza como decisiones pedagógicas en los espacios de práctica de formación docente.....	21
4.2.5. Las estrategias de enseñanza de la Sociología para promover el pensamiento social...	22
5- Objetivos.....	25
5.1. Generales.....	25
5.2. Específicos.....	25
6- Problema de investigación.....	25
7- Estrategia metodológica.....	26
8-Cronograma.....	30
9- A modo de cierre.....	30
10- Referencias bibliográficas.....	32

1- Resumen

El tema de investigación de la tesina se enmarca en la Didáctica de la Sociología, particularmente en la experiencia de los y las estudiantes de la carrera de profesorado en Derecho-Sociología del Plan 2023. El problema de investigación busca estudiar la experiencia de los y las estudiantes de Didáctica II de la carrera de profesorado en la especialidad Derecho-Sociología que en el año 2025 estén transitando su práctica con tutores/as en cursos de Sociología de Educación Media. Se pretende recuperar la experiencia de los y las practicantes, desde su sentipensar, en las instancias de reflexión con sus tutores/as de práctica, en esos momentos de análisis de las estrategias de enseñanza de la Sociología que éstos plantean en sus clases y de análisis de las prácticas de los y las estudiantes de Didáctica II. El diseño de

investigación es cualitativo, desde un enfoque interactivo y flexible que nos permita la reconstrucción de dichas experiencias. Las técnicas de recolección de datos serán grupos focales de estudiantes de Didáctica II que en el 2025 estén realizando sus prácticas con tutores/as de Sociología y entrevistas abiertas a aquellos/as que en los grupos focales, además de mencionar las instancias de reflexión sobre sus prácticas, compartan experiencias de reflexión sobre las estrategias de enseñanza de sus tutores o tutoras.

2- Fundamentación

Entendemos que la centralidad de esta investigación es la experiencia de los y las estudiantes del profesorado en Derecho-Sociología que en el 2025 estén cursando sus prácticas con tutores en grupos de Sociología de Educación Media. La forma que proponemos para enfocarnos en esas experiencias es, recuperar desde el sentipensar de los practicantes, las instancias de reflexión sobre sus prácticas y particularmente sobre la reflexión en torno a las estrategias de enseñanza de la Sociología de sus tutores/as. Para abordar el concepto de experiencia, se toma como base teórica la propuesta de Jorge Larrosa (s.f.), quien plantea una visión compleja y profunda sobre la experiencia en el ámbito educativo, destacando su potencial crítico, subjetivo y transformador.

De acuerdo con Larrosa (s.f.), la experiencia es "eso que me pasa" y no simplemente "lo que pasa" (p.88). Esto implica que la experiencia no es un mero evento externo, sino un acontecimiento que interpela al sujeto desde la exterioridad, la alteridad y la alienación.

En el contexto de la formación docente, esto significa que la práctica no es simplemente un espacio de aplicación de teorías aprendidas, sino un territorio donde el sujeto se enfrenta a lo inesperado, lo desconocido y lo incontrolable, porque la experiencia es ese acontecimiento que no depende del practicante, tampoco se relaciona con lo que piensa o siente, muy por el contrario, ese acontecimiento implica el encuentro con lo diferente a lo que conoce. Recuperar las instancias de reflexión de los y las practicantes que en 2025 estarán transitando sus prácticas en Sociología de Educación Media es relevante, precisamente porque la experiencia se trata de un proceso que no se da en solitario, sino con un otro. En este sentido, la investigación se vuelve necesaria porque permite recuperar del proceso de reflexión que los y las practicantes realizan en

diálogo con sus tutores y tutoras, acontecimientos que de alguna manera los desconciertan, los y las aparta de lo conocido, produciendo el encuentro con algo nuevo (Larrosa, s.f.).

Ese encuentro con algo nuevo, que nos interesa recuperar, no es mera información, no son meros acontecimientos al pasar, sino qué es eso que le pasa a los y las practicantes, que los afecta de alguna manera cuando están dispuestos o son receptivos a la experiencia. Porque la experiencia no solo ocurre en el exterior del sujeto, sino que también se inscribe en él, transformándolo. Ahora bien, la experiencia, si bien se produce con otro, no se transmite mecánicamente del tutor o tutora al practicante, es única, cada estudiante tendrá su propia experiencia, cada estudiante aprende en relación con la experiencia de los demás. Por esto, al investigar la experiencia de los y las practicantes, también estamos visibilizando la diversidad de trayectorias, porque la formación de cada practicante está atravesada por ese acontecimiento, por eso que le pasa y produce procesos propios e irrepetibles en cada sujeto, lo que involucra una dimensión subjetiva que es fundamental para su desarrollo como futuros docentes (Larrosa, s.f.).

Con respecto a esta dimensión es que consideramos pertinente recuperar la experiencia de los y las practicantes desde sus sentipensares. En esa línea, retomamos los aportes del sociólogo Orlando Fals Borda (2015), que como parte de sus propias experiencias como investigador resalta la importancia de “el hombre sentipensante que combina la razón y el amor, el cuerpo y el corazón”. Siguiendo al autor, este concepto no solo nos ayudaría a recuperar y reconstruir las experiencias de los y las practicantes desde el diálogo entre lo que piensan y sienten, sino también a tomar postura como investigadoras, porque nos invita a posicionarnos desde el lugar de sujetos sentipensante, o sea combinar la razón y el corazón en el proceso de investigación.

En suma, nos proponemos recuperar experiencias que, según Larrosa (s.f.), son únicas e irrepetibles y se construyen en diálogo con las experiencias de otros sujetos. Nos sentimos reflejadas por la propuesta del autor cuando plantea “pensar la experiencia y desde la experiencia”, porque este proyecto de investigación surge de inquietudes generadas en y por la propia experiencia profesional personal y que pretende recuperar las experiencias de los y las practicantes, porque como el mismo autor plantea, se busca generar “un pensamiento de la educación a partir de la experiencia”. (87).

Al centrarnos en la experiencia concreta de los y las practicantes, estamos proporcionando evidencia empírica que permite evaluar los efectos del Plan 2023 en la enseñanza de Sociología y en la formación de los docentes en esta disciplina. El estudio abre un espacio de reflexión sobre la necesidad de fortalecer la Didáctica de la Sociología como un campo autónomo dentro de la formación del profesorado. A recuperar estas experiencias estamos, no solo reconociendo la riqueza del conocimiento generado en la práctica de formación docente, sino también rompiendo con la experiencia que orienta o dirige hacia el saber hacer impuesto, donde no se repara en el tiempo necesario para pensar y para darle sentido a lo que somos, lo que es posible si reivindicamos el trabajo con las experiencias de los practicantes en los procesos de formación, puesto que estamos reivindicando trabajar con los sujetos en tanto no hay experiencia sin sujetos.

3- Antecedentes

Como antecedentes se presenta un recorrido desde diferentes investigaciones que se entiende son pertinentes para dialogar con el problema de investigación. Cada uno de estos antecedentes aporta elementos para comprender la problemática central de la tesina desde distintas perspectivas. Mientras que algunos estudios permiten conceptualizar la experiencia, otros aportan la contextualización de la enseñanza de la Sociología dentro de un marco institucional e histórico (Martínez, 2009; Garrido, 2012), otros aportan análisis sobre la enseñanza en el aula y la formación del pensamiento social en los estudiantes (Zibecchi y López, 2007; Molinari, 2009), así como los factores que afectan la enseñanza del pensamiento social, la importancia de la docencia reflexiva (Pipkin y Sofía, 2004; Paz Rueda, 2015), la reflexión sobre la práctica docente (Achilli, 1996; Almeyda, 2016), y por último, el rol de los tutores/as (Garrido, 2018), en el análisis de la práctica.

Salvá et al (2017), en una investigación sobre la construcción de la identidad docente desde la perspectiva de los/las estudiantes magisteriales, entienden la experiencia como una construcción social y subjetiva que surge de la interacción entre el individuo y su entorno. La experiencia no solo se adquiere de manera acumulativa, sino que implica un proceso de interpretación y resignificación constante. Desde este aporte, la experiencia no es un dato objetivo, sino un campo de significación que se moldea a partir de las prácticas, los discursos y las relaciones intersubjetivas. Nos interesa tomar este trabajo por ser una investigación que toma la experiencia

más allá de un simple registro de hechos vividos, entendiéndola como un proceso de construcción social que involucra la interpretación y resignificación de las prácticas pedagógicas.

Achilli (1996), aporta un marco conceptual fundamental para la presente investigación al establecer una distinción entre la práctica pedagógica y la práctica docente. Su estudio permite comprender que la enseñanza no se reduce únicamente a la transmisión de conocimientos dentro del aula, sino que también involucra un conjunto de decisiones, interacciones y procesos que configuran el rol del docente en un contexto institucional y social determinado. Este antecedente es importante para pensar nuestro problema de investigación porque permite analizar la experiencia de los practicantes desde una mirada más amplia que trascienda la mera ejecución de estrategias didácticas en el aula, considerando también el acompañamiento de los tutores/as y la reflexión sobre la enseñanza.

El estudio de Almeyda (2016), contribuye a esta investigación al destacar la importancia de la reflexión en la formación docente. Su trabajo subraya, que la práctica por sí sola no garantiza la formación de los futuros docentes, sino que debe estar acompañada de instancias de análisis crítico que permitan resignificar la experiencia. La inclusión de este antecedente permite abordar la pregunta sobre si los practicantes de Didáctica II en 2025 tienen oportunidades efectivas de reflexionar sobre las estrategias de enseñanza de sus tutores/as y sobre sus prácticas. Además, este estudio refuerza la necesidad de generar espacios estructurados de reflexión en la formación docente para fortalecer el desarrollo profesional de los futuros docentes de Sociología.

El estudio de Amaro y Laroca (2011), aporta una mirada sobre la importancia de analizar las prácticas docentes desde marcos teóricos propios de la Sociología. Su trabajo resalta que la enseñanza de los autores clásicos presenta dificultades de enseñabilidad que deben ser abordadas desde estrategias específicas de enseñanza. La inclusión de este antecedente en la tesina permite reflexionar sobre la necesidad de consolidar una Didáctica de la Sociología que no solo se sustente en marcos generales de la educación, sino que recupere las especificidades teóricas, metodológicas y epistémicas del campo sociológico para fortalecer la formación de los futuros docentes.

El trabajo de Martínez (2009), evidencia la relación histórica de dependencia entre la Didáctica de la Sociología y la Didáctica del Derecho. Esta situación ha obstaculizado el desarrollo de una

identidad propia para la enseñanza de la Sociología, limitando la construcción de estrategias didácticas específicas para la disciplina. La inclusión de este antecedente permite contextualizar la problemática central de la investigación en el marco de la formación docente del Plan 2023, que unifica ambas disciplinas en un solo trayecto formativo. Su análisis es importante para comprender los desafíos que enfrentan los futuros docentes del profesorado de Derecho-Sociología en relación a la necesidad de repensar sus prácticas desde una didáctica de la Sociología autónoma e independiente de una didáctica del Derecho.

El artículo de Garrido (2012), complementa el planteo de Martínez (2009), al profundizar en las consecuencias de la subordinación de la Didáctica de la Sociología frente a la Didáctica del Derecho. Su trabajo es relevante para esta tesina porque destaca la importancia de construir una epistemología propia para la enseñanza de la Sociología, lo que permitiría desarrollar estrategias de enseñanza más acordes con sus particularidades epistemológicas y metodológicas. La inclusión de este antecedente refuerza la necesidad de indagar en las estrategias de enseñanza de la Sociología por parte de las y los tutores/as y en las prácticas en la formación de los y las practicantes de Didáctica II.

El trabajo de Molinari (2009), ofrece un análisis sobre cómo las tradiciones escolares condicionan la enseñanza de Sociología en el nivel medio. Su estudio, basado en los trabajos finales de los residentes del profesorado de la Universidad Nacional de La Plata, demuestra que la enseñanza de la Sociología tiende a reproducir estructuras preexistentes sin cuestionar sus fundamentos ni sus prácticas. Este antecedente se vincula con la problemática de la investigación porque, en palabras de Larrosa (s.f.), la realidad no desafió esas estructuras previas de comprensión, por lo tanto, no se produjo la experiencia. Este aporte nos muestra la importancia de generar herramientas metodológicas y epistemológicas que permitan superar la enseñanza tradicionalista de la Sociología y avanzar hacia una enseñanza reflexiva y crítica que genere experiencia en y desde la educación.

La investigación de Zibecchi y López (2007), es relevante porque analiza las estrategias docentes que contribuyen a la formación del pensamiento social en los estudiantes de educación media. Su aporte es importante para este trabajo, ya que destaca que la enseñanza de la Sociología debe promover en los estudiantes la capacidad de interrogar la realidad y desarrollar un pensamiento

autónomo y crítico. La inclusión de este antecedente permite conectar la discusión sobre la enseñanza de la Sociología con el análisis de las estrategias utilizadas por los tutores/as en los espacios de práctica docente. Además, fortalece el argumento de que la enseñanza de la Sociología no debe limitarse a la transmisión de conocimientos, sino que debe generar instancias de problematización y reflexión en el aula (Achilli, 1996; Almeyda, 2016).

Pipkin y Sofia (2004), analizan los factores que facilitan y obstaculizan la enseñanza del pensamiento social en la escuela media. Su trabajo remarca el rol de la Sociología en la formación de sujetos críticos y participativos, destacando que la enseñanza de esta disciplina no solo debe transmitir conocimientos, sino también generar en los estudiantes la capacidad de interrogar la realidad y cuestionar lo que consideran evidente. Este antecedente es importante para nuestro problema de investigación porque permite vincular el análisis de las estrategias de enseñanza utilizadas por los tutores/as en la formación de los y las practicantes con los desafíos que enfrenta la enseñanza de la Sociología en la educación media para generar experiencia.

El trabajo de Paz Rueda (2015), complementa y amplía la discusión sobre la enseñanza de la Sociología al insistir en la necesidad de que los docentes en formación no solo adquieran conocimientos disciplinares, sino que también desarrollen la capacidad de cuestionar sus propias prácticas, adaptarse a diferentes contextos educativos y construir conocimiento en diálogo con sus estudiantes. La inclusión de este antecedente permite analizar en qué medida los espacios de práctica docente de estudiantes de Didáctica II en grupos de práctica de Sociología, fomentan la reflexión sobre la enseñanza de la Sociología y su vinculación con la formación del pensamiento crítico en los estudiantes de Sociología.

Finalmente, el estudio de Garrido (2018), se enfoca específicamente en el rol de tutores/as en el análisis de las prácticas de estudiantes de Didáctica III del profesorado de Sociología y egresados noveles de IPA y CERP en el año 2017, desde la perspectiva del estudiantado. Este antecedente aporta a nuestro problema de investigación, porque las conclusiones a las que arribó tienen que ver con qué, los y las tutores/as entrevistados/as tienen estrategias propias para el análisis de las prácticas de los practicantes, los factores que habilitan o no dicho análisis se relacionan a la enseñanza de la Sociología y el análisis de la práctica se centra mayoritariamente en la práctica pedagógica. Nos adelanta aspectos fundamentales del análisis de las prácticas de los practicantes

y de las estrategias de tutores y tutoras en dicha instancia, a lo que agregamos la importancia de conocer si en la experiencia de los y las practicantes que cursan en el 2025 Didáctica II se desarrolla el análisis y la reflexión de las estrategias de enseñanza de los y las tutores/as propuestas en sus clases.

La presente investigación se nutre de estos antecedentes para rescatar la experiencia de los y las practicantes de Didáctica II que en 2025 estén realizando sus prácticas en cursos de Sociología, para contribuir al debate sobre la formación de los futuros docentes de Sociología y la importancia de generar experiencias que fortalezcan la enseñanza y el pensamiento crítico en la educación media. Una experiencia que genere nuevas formas de ver el mundo y a su vez, fomente otras maneras de enfrentarnos a una experiencia que transforme nuestra sensibilidad.

4- Encuadre teórico del Proyecto

4.1. Introducción

El presente marco teórico establece las bases conceptuales para el análisis de la experiencia de los y las practicantes de Didáctica II del profesorado en Derecho-Sociología que en el 2025 estén cursando su práctica en grupos con tutores/as de Sociología en Educación Media. En esta investigación, la experiencia ocupa un lugar central, ya que no solo se busca describir las instancias de reflexión con las y los tutoras/es sobre las estrategias de enseñanza que estos desarrollan en sus clases y la práctica de los y las practicantes, sino comprender si se generó una reflexión crítica, resignificada y transformadora para quienes las atraviesan.

La experiencia se entiende como aquello que deja huella en los sujetos, los afecta y los modifica, diferenciándose de la mera transmisión de información o la repetición mecánica de prácticas. En este sentido, la experiencia no es solo un evento pasajero, sino un proceso de transformación en el que el sujeto se ve interpelado por lo que le ocurre. La experiencia implica una apertura a lo otro, es decir, a aquello que está fuera de lo ya conocido y que, al irrumpir, desafía las certezas previas. Es un proceso subjetivo e irreducible a una simple transmisión de conocimientos, pues lo que define la experiencia es su capacidad de modificar al sujeto en su manera de pensar, sentir

y actuar. Esta transformación se da a través de la reflexividad y de una disposición sensible hacia lo vivido, lo que la diferencia de un aprendizaje meramente técnico o instrumental (Larrosa, s.f.).

En esta línea, resulta fundamental articular la experiencia con el sentipensar, ya que ambos conceptos buscan superar la fragmentación entre razón y emoción. Si la experiencia, como señala Larrosa (s.f.), implica una transformación del sujeto a partir de su encuentro con un otro, el sentipensar de Fals Borda (1987), ofrece la llave para comprender cómo esa transformación involucra tanto el pensamiento como la sensibilidad. Así, integrar la noción de sentipensar nos permite analizar la experiencia de los y las practicantes de una manera más holística, reconociendo la interconexión entre lo que saben, lo que sienten y lo que le pasa en su proceso de formación docente.

Desde estos enfoques se trasciende el análisis instrumental del conocimiento, al tiempo que el concepto de sentipensar nos permite posicionarnos como investigadoras desde una perspectiva que integra razón y emoción, lo que resulta importante tanto para recuperar la experiencia de los y las practicantes como para su análisis. El sentipensar nos aleja de una mirada fragmentada y nos acerca a una comprensión más profunda y situada de la construcción del conocimiento en el proceso de formación docente (Fals Borda, 1987).

El contexto en el que exploramos estas experiencias es la práctica docente, entendida no solo como la aplicación de estrategias pedagógicas, sino como el espacio en el que convergen los conocimientos teóricos y la enseñanza en contextos reales. Tal como lo señalan Achilli (1986) y Almeyda (2016), la práctica no solo es un ejercicio de aplicación de estrategias didácticas, sino también un proceso complejo de construcción identitaria y profesional.

La investigación recupera la experiencia de los y las practicantes en las instancias de análisis que han tenido durante su práctica, por esto el concepto de reflexión es importante en este estudio, y lo traemos de la mano de algunos autores como Perrenoud (2004) y Smyth (1991), para quienes la reflexión crítica permite no solo transformar la práctica docente, sino también cuestionar los modelos educativos predominantes y promover una enseñanza más democrática.

En cuanto a las estrategias de enseñanza, se conceptualizan como el conjunto de decisiones que el docente toma para orientar la enseñanza y favorecer el aprendizaje (Anijovich y Mora, 2010).

Al situarnos en la enseñanza de la Sociología, entendemos necesario abordar las estrategias de enseñanza específicas de la Sociología, que no se trata solo de transmitir conocimientos, sino de promover el desarrollo del pensamiento social en los estudiantes. Pipkin y Sofía (2004), destacan la importancia de estrategias didácticas que permitan problematizar la realidad, contextualizar los conocimientos sociológicos y fomentar el análisis crítico.

Así, este marco teórico articula los conceptos de experiencia, sentipensar, práctica docente, reflexión y estrategias de enseñanza, proporcionando una base conceptual para el análisis de la experiencia de los y las practicantes de Didáctica II en el profesorado de Derecho-Sociología que en el 2025 estén transitando sus prácticas con tutores/as en grupos de Sociología de Educación Media.

4.2. Desarrollo

4.2.1. La experiencia en los procesos de formación como espacios de transformación de subjetividades

Como problema de investigación proponemos recuperar la experiencia de los y las estudiantes de Didáctica II del profesorado de Derecho-Sociología que en el 2025 están cursando sus prácticas con tutores/as en grupos de Sociología de Educación Media, desde su sentipensar en las instancias de análisis con sus tutores/as sobre sus prácticas en general y en particular sobre las estrategias de enseñanza de la Sociología de sus tutores. Es por esto que el concepto de experiencia es central en esta investigación, ya que permite comprender la formación docente más allá de la simple adquisición de conocimientos teóricos o la ejecución de estrategias didácticas, nos abre la puerta a eso que le pasa a los y las practicantes, porque si bien la experiencia ocurre en el exterior del sujeto, ésta se inscribe en él, transformándolo.

Es una noción que ha sido objeto de múltiples debates en el campo de la filosofía, la pedagogía y las ciencias sociales. En el ámbito educativo, Jorge Larrosa (1996) propone una mirada crítica que diferencia la experiencia de otros modos de conocimiento, como la acumulación de información o la práctica instrumental.

La experiencia, según Larrosa (s.f), no se reduce a la simple acumulación de conocimientos o a la ejecución de prácticas repetitivas. Se trata de un proceso de transformación subjetiva en el que algo le sucede al sujeto, lo afecta y lo modifica. No es el acto de conocer en términos objetivos, sino un acontecimiento que deja huella y que, al ser incorporado, genera cambios en la manera en que el sujeto se percibe a sí mismo y al mundo que lo rodea. La experiencia no puede ser planificada, determinada ni garantizada; ocurre en el encuentro con lo inesperado y se inscribe en el sujeto a partir de su disposición a ser afectado.

Larrosa (s.f.), identifica distintos principios que estructuran la experiencia y la diferencian de otras formas de conocimiento. La experiencia implica un encuentro con algo externo al sujeto, con un acontecimiento que no depende de su voluntad, de su saber ni de su control. Este acontecimiento es "lo otro" que se le impone y que no puede ser reducido a una interpretación preexistente. La alteridad, entendida como aquello que irrumpe en la vida del sujeto y lo interpela, es un elemento central en la configuración de la experiencia. Sin la existencia de lo otro, sin la presencia de una realidad que desafíe las estructuras previas de comprensión, la experiencia no se produce (Larrosa, s.f.)

A su vez, la experiencia tiene un carácter personal e irrepetible. No hay una experiencia universal, sino tantas experiencias como sujetos. En este sentido, la experiencia no solo involucra un contacto con la realidad, sino que también transforma a quien la atraviesa. Cada sujeto vive la experiencia de manera singular, según su historia, sus afectos y sus condiciones de posibilidad. Es precisamente esta dimensión transformadora la que distingue la experiencia del simple conocimiento acumulativo o de la repetición de prácticas sin reflexión.

A diferencia del conocimiento planificado o predecible, la experiencia es un proceso abierto que no puede anticiparse. Supone una exposición a lo inesperado, una disposición a ser afectado y a aceptar la posibilidad de cambio. En un mundo cada vez más estructurado por la planificación y el control, Larrosa (s.f.), señala que la educación tiende a alejarse de la experiencia, ya que el sistema educativo busca resultados medibles y previsibles. Sin embargo, la experiencia se sitúa en el margen de lo incalculable, de lo que no puede ser reducido a parámetros de eficiencia o productividad.

Para el autor, la experiencia no es meramente una acción voluntaria, sino un proceso que se padece. En este sentido, la experiencia se vincula con la sensibilidad, la apertura y la disposición del sujeto a dejarse afectar por lo que le sucede. Incluso Larrosa (s.f.), insiste que la experiencia se inscribe en el cuerpo, en la memoria y en el lenguaje, dejando huellas que persisten en el tiempo. Es, por tanto, un acontecimiento que implica un antes y un después en la vida del sujeto, una ruptura con lo conocido que abre nuevas formas de significación.

Larrosa (s.f.), remarca la importancia de reivindicar la experiencia en el campo educativo. En una era dominada por la información y la aceleración del tiempo, la posibilidad de experimentar se ve amenazada por la rapidez con la que se adquiere y se desecha el conocimiento. La educación entonces, debe recuperar la experiencia, porque al recuperarla estamos recuperando al sujeto y su historicidad, contribuyendo a un proceso que permita a los sujetos no solo aprender, sino también formarse y transformarse. La escuela, en este sentido, no debería ser un espacio únicamente destinado a la transmisión de información, sino un lugar donde los estudiantes y docentes puedan vivir experiencias que los modifiquen y los hagan repensar su relación con el saber y con el mundo.

Para que la experiencia ocurra, es necesario un tiempo de asimilación y de elaboración. Larrosa (s.f.), sostiene que la rapidez con la que se accede a la información en la actualidad atenta contra la posibilidad de experimentar. La velocidad impide la reflexión, el silencio y la digestión de lo vivido, lo que genera sujetos que están informados, pero no experimentan realmente. La experiencia, en este sentido, requiere de una pausa, de un tiempo propio que permita su desarrollo. No es un evento instantáneo, sino un proceso que necesita ser atravesado y asimilado con cierta lentitud.

El silencio y la pausa son elementos fundamentales en el proceso de la experiencia. Frente a la lógica de la inmediatez y el consumo acelerado de información, Larrosa (s.f.), defiende la necesidad de tiempos que permitan la elaboración de este proceso. La experiencia no es compatible con la rapidez ni con la productividad; requiere espacios de espera, de incertidumbre, de escucha y de atención. Sin estos tiempos, la educación corre el riesgo de convertirse en un simple mecanismo de transmisión de conocimientos sin huella en los sujetos.

Investigar la experiencia resulta fundamental en el contexto educativo, especialmente en la formación docente, porque permite comprender el aprendizaje no solo como la adquisición de información, sino como un proceso de transformación subjetiva. Desde el planteo de Larrosa (s.f.), la experiencia es lo que deja huella en los sujetos, lo que los modifica y les permite resignificar su relación con el saber y con el mundo. En un entorno donde la educación está cada vez más orientada a la eficiencia y la medición de resultados, recuperar la experiencia es recuperar el tiempo para pensar, para ser afectados y para construir sentido.

Desde este planteo, recuperar la experiencia de los y las practicantes de Didáctica II del profesorado en Derecho-Sociología permitirá visibilizar que les pasó y qué sentipensaron en la práctica, rastrear aquello que dejó un registro en sus vidas en relación a las instancias de reflexión con sus tutoras/es. Larrosa (s.f.), nos invita a comprender que la educación debe posibilitar experiencias que transformen a los futuros docentes, permitiéndoles apropiarse críticamente de su rol y de la enseñanza de la Sociología.

4.2.2. El sentipensar para la recuperación de experiencias en los espacios de práctica de la formación docente

Si bien la investigación apunta a recuperar la experiencia, la propuesta es hacerlo desde el sentipensar de los y las practicantes como una forma de posicionarnos como investigadoras tanto para recuperar las experiencias como para su análisis.

El concepto de sentipensar es una noción fundamental en el pensamiento de Orlando Fals Borda, especialmente dentro del marco de la Investigación-Acción Participativa. Se trata de una categoría epistemológica que busca integrar el sentir y el pensar, superando la dicotomía tradicional entre la razón y la emoción en la construcción del conocimiento. Este concepto, profundamente arraigado en las epistemologías del sur y en las tradiciones de conocimiento popular, propone un enfoque en el que el conocimiento no es exclusivamente racional, sino que también se nutre de la experiencia vivida, de las emociones y de las prácticas comunitarias (Fals Borda, 1987).

Desde los planteos del autor, la ciencia occidental hegemónica ha privilegiado una forma de conocimiento que se basa en la objetividad, la racionalidad y la separación del sujeto

investigador de su objeto de estudio, como así también la separación de razón y emoción. En contraposición, el sentipensar propone un conocimiento situado, en el que la experiencia y la vivencia de los sujetos son centrales en la construcción del saber. Según Fals Borda (1987), esta forma de conocer es particularmente relevante en los procesos de transformación social, ya que permite articular la teoría con la práctica y el conocimiento académico con el saber popular.

El sentipensar rompe con la dicotomía entre sujeto y objeto, entre razón y emoción, promoviendo una comprensión integral de la realidad. En este sentido, se aleja de las epistemologías positivistas que buscan la neutralidad del conocimiento y, en su lugar, reivindica un conocimiento comprometido con la transformación social y la justicia. Para Fals Borda (1987), el sentipensar es una herramienta clave para que los grupos históricamente marginados puedan generar y apropiarse de su propio conocimiento, fortaleciendo su capacidad de acción y resistencia ante estructuras de dominación.

Para el autor, el sentipensar no es solo una categoría epistemológica, sino también una metodología de investigación que implica la participación activa de las comunidades en el proceso de investigación, reconociendo sus saberes como legítimos y valiosos. Fals Borda (1987), insiste que la producción de conocimiento no debe ser exclusiva de los académicos, sino que debe ser un proceso colectivo en el que los sujetos investigados sean también investigadores de su propia realidad.

Esto tiene importantes implicaciones en la educación y en la práctica docente. En el ámbito educativo, desafía las formas tradicionales de enseñanza, que suelen privilegiar la transmisión de conocimientos teóricos desligados de la realidad de los estudiantes. En su lugar, propone una pedagogía en la que el aprendizaje se construya desde la experiencia y el sentir de los sujetos, promoviendo una educación más crítica y transformadora.

Para Fals Borda (1987), el sentipensar en la educación implica reconocer que el conocimiento no es solo una cuestión de lógica y razón, sino también de emociones, intuiciones y vivencias. Al respecto, la enseñanza debe estar orientada a la construcción de saberes colectivos, en los que los estudiantes participen activamente en la construcción del conocimiento y en la reflexión sobre su propia realidad, contribuyendo en la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con su entorno.

Por lo antes dicho, al recuperar la experiencia de los y las practicantes desde su sentipensar estamos buscando generar un conocimiento situado, participativo y comprometido con la transformación social. No se trata de una simple recopilación de datos, sino de un proceso en el que los sujetos involucrados reinterpretan su realidad, reflexionan sobre sus prácticas y generan estrategias para mejorar sus condiciones de vida. Así, el sentipensar se convierte en una práctica de resistencia frente a los modelos tradicionales de conocimiento que abre nuevas posibilidades para la construcción de un saber que responda a las necesidades y experiencias de los sujetos involucrados en los procesos de cambio social.

4.2.3. La práctica docente como un espacio de construcción identitaria y profesional en la formación docente

La práctica docente es el contexto que tomamos para recuperar la experiencia desde el sentipensar de los y las practicantes del profesorado de Derecho-Sociología que cursen su práctica con tutores/as en grupos de Sociología en Educación Media.

Un componente esencial en la formación de los futuros docentes es la práctica docente, por ser un espacio donde convergen los conocimientos teóricos adquiridos en la formación inicial y su praxis en escenarios reales de enseñanza. No se trata únicamente de una instancia de aplicación de contenidos disciplinares y estrategias didácticas, sino que es un proceso complejo de construcción identitaria y profesional que involucra la toma de decisiones, la interacción con diversos actores educativos y la constante reflexión sobre el propio quehacer docente. En el caso de la enseñanza de Sociología, esta práctica adquiere particular relevancia, dado que también se suma el desarrollo de una perspectiva crítica y reflexiva sobre la realidad social.

A partir de los aportes de Achilli (1986), Almeyda Hidalgo (2016), Garrido (2018), destacaremos la importancia de diferenciar entre práctica pedagógica y práctica docente, de generar instancias de reflexión sistemática sobre la experiencia de enseñanza y de fortalecer el rol del tutor/a como quien acompaña, orienta y fomenta el análisis reflexivo sobre las experiencias de enseñanza en la formación de los y las practicantes.

A esto se suma los aportes de autores como Perrenoud (2004), Sanjurjo (2009), y Smyth (1991), que ponen el acento sobre la reflexión en la práctica docente. Si bien comparten que la reflexión

debe ser crítica, continua y orientada a la transformación de la práctica pedagógica, Sanjurjo (2009), y Smyth (1991), destacan un enfoque más sociopolítico, vinculado al análisis de las estructuras de poder y las desigualdades presentes en la educación, mientras que Perrenoud (2004), mantiene un enfoque centrado más en la profesionalización técnica del docente, siempre reconociendo la importancia de la reflexión como motor de mejora continua.

La reflexión, en estos autores, se presenta como un elemento fundamental para la transformación educativa y social, cada uno desde su respectivo contexto nos ofrecen el sustento teórico para hacer explícita la importancia de que la reflexión de las prácticas no se limite a la de los y las practicantes, porque de ese modo estamos contribuyendo a la reproducción de prácticas pedagógicas en el sentido que propone Achilli (1986), y a la transmisión de prácticas laborales, como nos advierte Sanjurjo (2009), basadas en la figura del mentor o experto que guiaría a los aprendices mediante la iniciación en las tareas, ofreciendo un proceso de aprendizaje mediante la experiencia directa.

Achilli (1986), establece una distinción clave entre práctica pedagógica y práctica docente, subrayando que la primera se refiere a los métodos y estrategias que los docentes implementan en el aula para facilitar el aprendizaje, mientras que la segunda abarca un conjunto más amplio de procesos, que incluyen la planificación, la gestión de aula, la relación con los distintos actores educativos y la adaptación a las condiciones institucionales y socioculturales del sistema escolar. Esta distinción es fundamental para el análisis de las experiencias de los y las practicantes del profesorado en Derecho-Sociología, ya que permite visibilizar que su proceso de aprendizaje no se reduce a la apropiación de técnicas didácticas, sino que implica una inmersión en la complejidad del rol docente en contexto.

La práctica pedagógica se centra en la interacción directa entre el docente, el conocimiento y los estudiantes, abarcando la planificación y ejecución de clases, el uso de recursos didácticos, la evaluación y la adaptación de las estrategias según las necesidades del grupo. Por otro lado, la práctica docente, si bien incluye la práctica pedagógica, es un concepto más amplio que no se restringe a la enseñanza en el aula, sino que abarca el conjunto de actividades, decisiones e interacciones que configuran el rol del docente en un contexto institucional y social determinado. Esta dimensión implica reconocer que la enseñanza no ocurre en un vacío, sino que está

atravesada por factores estructurales, históricos y socioculturales que influyen en el ejercicio profesional del docente (Achilli, 1986).

En la misma línea, Almeyda (2016), plantea que la formación docente no puede reducirse a la acumulación de saberes teóricos, sino que debe incorporar la experiencia práctica como un eje central del proceso formativo. Según la autora, el aprendizaje de la enseñanza ocurre en la propia práctica profesional, en la cual los y las futuras docentes en formación enfrentan situaciones de incertidumbre y toman decisiones pedagógicas en tiempo real. Sin embargo, la autora subraya que la mera práctica no es suficiente para la construcción del conocimiento profesional, sino que esta debe ir acompañada de instancias de análisis y reflexión sistemática que permitan comprender y resignificar la experiencia. En este sentido, la práctica docente se configura como un espacio de construcción del saber pedagógico a partir de la interacción con los estudiantes, los tutores/as y el contexto institucional.

Desde esta perspectiva, la formación docente se concibe como un proceso dinámico en el cual los y las practicantes reconstruyen y resignifican sus experiencias a partir del diálogo con sus tutores/as, sus compañeros/as y los actores educativos con los que interactúan. De ahí la importancia de generar espacios de reflexión en la práctica profesional, donde los y las practicantes puedan analizar sus prácticas y las prácticas pedagógicas de sus tutores/as, cuestionar concepciones sobre la enseñanza que emergen, debatir sobre los desafíos que enfrentan en la clase, entre otros aspectos.

Este planteo coincide con la idea de sentipensar propuesta por Fals Borda (2015), quien enfatiza que la construcción del conocimiento no es únicamente un proceso racional, sino que involucra emociones, intuiciones y experiencias subjetivas. En el ámbito de la formación docente, esto implica reconocer que los y las practicantes no solo adquieren conocimientos sobre enseñanza, sino que también desarrollan identidades profesionales y construyen significados desde las vivencias personales y colectivas que atraviesan a partir de su experiencia de práctica.

Por consiguiente, en el contexto de la práctica docente, el rol de los y las tutores/as adquiere una importancia central, donde su función no se limita a la supervisión o evaluación de las prácticas, sino que implica un trabajo de acompañamiento, orientación y análisis reflexivo sobre las

experiencias de enseñanza, ya que son parte y están presente en todo el proceso de aprendizaje profesional de las y los practicantes (Garrido, 2018).

Por su parte, Sanjurjo (2009), realiza un análisis crítico sobre la formación práctica en el ámbito educativo. En sus reflexiones, resalta cómo históricamente la transmisión de prácticas laborales, particularmente en la docencia, ha estado basada en la figura del mentor o experto que guiaría a los aprendices mediante la iniciación en las tareas, ofreciendo un proceso de aprendizaje mediante la experiencia directa. Sin embargo, la autora argumenta que este enfoque, aunque efectivo en contextos más tradicionales, ha quedado obsoleto en la formación educativa moderna, que requiere un enfoque más integral y reflexivo.

La práctica docente no debe reducirse a un conjunto de acciones técnicas o mecánicas, sino que debe ser entendida como un proceso complejo que involucra tanto la acción como la reflexión sobre dicha acción. (Sanjurjo, 2009). Para ello, los futuros docentes necesitan formarse en espacios donde se habilite el análisis de sus prácticas y de las de sus tutores/as, dando cabida a procesos reflexivos que les permitirá desarrollar una comprensión profunda y crítica de su propia práctica que les ayude a adaptarse a las necesidades específicas de sus estudiantes y a los contextos cambiantes en los que enseña, para que, al enfrentarse a situaciones concretas en la clase, no solo apliquen los conocimientos adquiridos, sino que también reflexionen sobre las decisiones que tomaron, sobre los resultados que generaron esas decisiones y sobre las alternativas que podrían haber considerado.

La autora, también hace hincapié en la necesidad de promover una identidad profesional docente sólida y autónoma. Para lograr esto, es crucial que la formación práctica no solo se base en la repetición de acciones o rutinas, sino en un proceso en el que los docentes en formación puedan comprender y posicionarse frente a las decisiones pedagógicas que deben tomar a diario. Esta identidad no solo se construye a través de la práctica en sí, sino también mediante el análisis y la reflexión sobre las experiencias vividas. La reflexión crítica sobre esas experiencias permite que los futuros docentes no solo adquieran habilidades técnicas, sino que también se conviertan en agentes transformadores de su práctica educativa. Pero esas experiencias vividas en la práctica, son colectivas, no se reducen a la individualidad de la clase que le toca desarrollar a el o la practicante, sino que también involucran las prácticas pedagógicas de sus tutores/as, por esto

insistimos en la necesidad de que en las instancias de análisis se reflexione tanto sobre las prácticas de los y las practicantes como la de los o las tutoras.

Al igual que Sanjurjo (2009), Perrenoud (2004), también entiende que el diálogo constante entre teoría y práctica es fundamental en la formación docente, ya que permite que los y las futuras docentes cuestionen las estrategias pedagógicas propuestas en la clase (por ellos/ellas o sus tutores/as) y las ajusten a las necesidades de sus estudiantes, así como a las características particulares de cada contexto educativo. Según el autor, esta práctica reflexiva contribuye al desarrollo de un pensamiento pedagógico autónomo y crítico, convirtiéndose en una herramienta poderosa para la construcción de una identidad docente sólida y para la profesionalización de la enseñanza.

Además, Perrenoud (2004), insiste en que la reflexión debe ser un proceso colectivo. Si bien la reflexión puede ser individual, es de suma importancia que se compartan las experiencias y los análisis con otros colegas. La colaboración entre docentes, la participación en grupos de reflexión y las instancias de análisis compartido, permiten una retroalimentación más rica, amplia y diversa, lo que fortalece el proceso de aprendizaje y mejora la práctica docente. Para el autor, este proceso colectivo también ayuda a superar la soledad profesional que muchos docentes enfrentan en sus aulas, al compartir con otros profesionales los problemas comunes, las estrategias exitosas y las dificultades pedagógicas.

Por otro lado, Perrenoud (2004), también plantea que la profesionalización no solo pasa por la reflexión sobre la práctica, sino por el compromiso con la mejora continua. La reflexión, en este sentido, se entiende como parte de un ciclo continuo que retroalimenta tanto la práctica docente como el desarrollo profesional. La reflexión sobre lo que se hace en la clase y los resultados obtenidos es un medio para poder ajustar las estrategias pedagógicas, redefinir objetivos educativos y reorientar las prácticas de enseñanza en función de las necesidades cambiantes de los estudiantes. Estos planteos reafirman la importancia y la necesidad de analizar continuamente nuestras prácticas docentes a lo largo de toda nuestra carrera profesional y no solo en la etapa de formación inicial de prácticas pre-profesionales.

Al respecto, Smyth (1991), plantea que la reflexión debe ir más allá de una mera observación de las prácticas cotidianas en el aula; debe estar orientada a cuestionar las condiciones sociales,

políticas y culturales que influyen en la enseñanza y el aprendizaje, promoviendo así un enfoque crítico y transformador de la educación.

Smyth (1991), sostiene que la reflexión crítica en la práctica docente debe permitir a los profesores cuestionar sus propias estrategias pedagógicas, sus enfoques metodológicos, así como las condiciones en las que se desarrollan los procesos educativos. Este tipo de reflexión no se limita a un análisis superficial de los resultados de la clase, sino que promueve una mirada profunda que permita identificar los problemas estructurales y las injusticias presentes en la educación. Para el autor, el docente debe ser consciente de los factores externos que condicionan su práctica, como las políticas educativas, las normativas institucionales, las expectativas sociales y la diversidad de los estudiantes. En este sentido, la reflexión crítica no solo se refiere a mejorar las prácticas pedagógicas, sino también a cuestionar los modelos educativos que se imponen desde el sistema educativo formal. Destaca que los docentes deben ser capaces de adoptar una postura crítica frente a las estructuras educativas establecidas que limitan el desarrollo del pensamiento crítico y autónomo en los estudiantes.

Al reflexionar críticamente, según el autor, los docentes tienen el poder de modificar su práctica para que esta sea más democrática, inclusiva y orientada a la justicia social. Smyth (1991), insiste en que la reflexión crítica debe empoderar a los educadores para que se conviertan en agentes de cambio, capaces de cuestionar las normas y estructuras que perpetúan la desigualdad en el ámbito educativo y social.

La práctica docente en la formación del profesorado en Derecho-Sociología debe ser comprendida en su totalidad, abarcando tanto su dimensión pedagógica como su dimensión institucional y sociocultural. Se parte de la idea de que la enseñanza de la Sociología en la educación media no es solo una cuestión técnica, sino también un acto social y político que involucra la capacidad de interrogar la realidad, generar pensamiento crítico y promover la participación ciudadana.

La reconstrucción de la experiencia de los y las practicantes permitirá visibilizar los desafíos que enfrentan en su formación, así como identificar posibles estrategias para fortalecer tanto su desarrollo profesional como la profesionalización de los y las tutores/as y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en Sociología.

4.2.4. Las estrategias de enseñanza como decisiones pedagógicas en los espacios de práctica de formación docente

Analizar las estrategias de enseñanza desarrolladas por los y las tutoras en sus clases en las instancias de reflexión con los y las practicantes del profesorado de Derecho-Sociología del Plan 2023, permite colectivizar las decisiones pedagógicas tomadas desde la tutoría, hacia qué objetivos se orientan dichas estrategias, desde qué enfoque didáctico, entre otros.

El concepto de estrategias de enseñanza ha sido y es objeto de múltiples estudios dentro del campo de la didáctica, evidenciando su importancia en la construcción y desarrollo del conocimiento. Las estrategias de enseñanza constituyen una herramienta fundamental para los docentes, ya que orientan y organizan el proceso de enseñanza y el de aprendizaje en función de los objetivos pedagógicos. A través de ellas, los docentes pueden generar ambientes de aprendizaje que favorezcan el desarrollo cognitivo, social y emocional de los estudiantes.

Según Anijovich y Mora (2010), las estrategias de enseñanza no deben considerarse simplemente como técnicas o procedimientos aislados, sino como un conjunto de decisiones pedagógicas que los docentes toman de manera intencionada para favorecer el aprendizaje significativo. Estas decisiones responden a múltiples factores, como las características del grupo de estudiantes, el contenido disciplinar y el contexto institucional en el que se desarrolla la enseñanza. Las autoras enmarcan las estrategias de enseñanza dentro de un enfoque constructivista, resaltando que su función no se limita a la transmisión de contenidos, sino que debe favorecer la construcción activa del conocimiento por parte de los estudiantes.

Las estrategias deben propiciar un ambiente en el que los estudiantes se conviertan en protagonistas de su propio aprendizaje, participando de manera activa en la construcción y reconstrucción de los saberes. En este sentido, las estrategias de enseñanza deben promover procesos de reflexión, exploración, descubrimiento y resolución de problemas, donde el docente actúe como un mediador que guía a los estudiantes en su trayecto hacia el aprendizaje significativo (Anijovich y Mora, 2010).

Siguiendo a las autoras, la enseñanza no es una actividad mecánica ni lineal, sino un proceso dinámico que implica flexibilidad y adaptación. Anijovich y Mora (2010), proponen pensar las

estrategias docentes desde una mirada situada, reconociendo que cada contexto educativo demanda diferentes enfoques para generar aprendizajes profundos. Para ello, distinguen diversas estrategias que pueden emplearse en el aula, enfatizando aquellas que promueven la construcción activa del conocimiento y la reflexión crítica.

Por lo antes dicho es que entendemos necesarias, sumadas a las instancias de análisis y reflexión de las clases de los y las practicantes, esas instancias donde se analicen las estrategias de enseñanza propuestas por los y las tutoras/es para hacer explícito el qué, por qué y para qué de la enseñanza de la Sociología. Estas instancias no solo contribuyen a la formación profesional de los y las practicantes, también al ejercicio de repensar nuestras prácticas como docentes de Sociología y al mismo tiempo tutores/as. Estas instancias refuerzan la profesionalización de la carrera docente si además se focalizan en la disciplina a enseñar.

4.2.5. Las estrategias de enseñanza de la Sociología para promover el pensamiento social

Cómo decíamos en el apartado anterior, analizar las estrategias de enseñanza desarrolladas por los tutores/as de Sociología permite colectivizar las decisiones pedagógicas tomadas por éstos/estas; y en el caso particular de esta investigación nuestro interés apunta al análisis de las estrategias de enseñanza de la Sociología desde el entendido de la especificidad didáctica, metodológica y epistemológica que la diferencia de la enseñanza del Derecho.

La enseñanza de la Sociología en la educación media no se limita a la transmisión de conceptos teóricos, sino que busca desarrollar en los y las estudiantes una mirada crítica sobre la realidad social. Sin embargo, este proceso enfrenta múltiples desafíos, como la naturalización de los fenómenos sociales o la resistencia al cambio de marcos interpretativos.

Uno de los aspectos centrales en la enseñanza de la Sociología en la educación media es la formación del pensamiento social en los estudiantes. Pipkin y Sofía (2004), analizan este proceso, destacando los factores que facilitan y obstaculizan su enseñanza, subrayando la importancia de la enseñanza de la Sociología como un espacio que fomente la reflexión crítica y la problematización de la realidad.

Según las autoras, el pensamiento social debe permitir a los estudiantes analizar críticamente la sociedad en la que viven, comprender su inserción en el mundo social y desarrollar una capacidad de cuestionamiento que los habilite como sujetos críticos y participativos. Sin embargo, este proceso de formación no ocurre de manera espontánea, sino que requiere la implementación de estrategias didácticas adecuadas que favorezcan la construcción de un pensamiento articulado, riguroso y autónomo.

Pipkin y Sofia (2004), identifican diversos factores que dificultan la formación del pensamiento social en los estudiantes. Entre ellos destacan, la naturalización de los fenómenos sociales puesto que los estudiantes tienden a percibir los procesos sociales como hechos dados, sin cuestionar sus causas o implicancias, lo que se entrelaza con la dificultad que presentan los estudiantes para establecer relaciones entre las prácticas individuales y los procesos sociales más amplios, tendiendo a la fragmentación de la realidad. El otro factor, que mencionan las autoras, es la resistencia al cambio del sentido común, porque muchas veces, las concepciones previas de los estudiantes sobre el mundo social están profundamente arraigadas, lo que dificulta la introducción de nuevos marcos interpretativos. Esto también conlleva, la dificultad de que los estudiantes aprendan los procedimientos que son propios del pensamiento social.

Para superar estos obstáculos, las autoras proponen la implementación de estrategias didácticas que transformen el aula en un espacio de problematización y análisis crítico. Sostienen que las estrategias de enseñanza en Sociología deben entenderse dentro de lo que Litwin (1997), denomina configuración didáctica, es decir, el modo particular en que un docente organiza y articula la enseñanza para favorecer la construcción del conocimiento. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la Sociología no se reduce a la simple transmisión de información, sino que debe orientarse a la formación de un pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes, lo que requiere estrategias dinámicas, participativas y situadas. (Pipkin y Sofia, 2004).

Dichas estrategias de enseñanza de la Sociología, se orientan a contrarrestar las dificultades mencionadas y a fomentar el desarrollo del pensamiento social en los estudiantes. Las autoras destacan, como una de esas estrategias, la contextualización del conocimiento, porque entienden que es fundamental conectar los conceptos sociológicos con la realidad cotidiana de los estudiantes. Esto implica trabajar con problemáticas actuales y relevantes que permitan

establecer un vínculo entre los contenidos escolares y la experiencia social de los alumnos. También sostiene que la enseñanza de la Sociología debe evitar la mera transmisión de información y enfocarse en el cuestionamiento de lo que parece obvio o natural. En este sentido, los docentes deben fomentar en los estudiantes la capacidad de interrogar la realidad y de reconocer la construcción social de los fenómenos que los rodean, o sea, problematizar la realidad social (Pipkin y Sofía, 2004).

La enseñanza de la Sociología se ve fortalecida cuando los conceptos abstractos se trabajan a partir del análisis de casos reales, por esto Pipkin y Sofía (2004), lo señalan como una estrategia que facilita la comprensión de fenómenos complejos y permite a los estudiantes aplicar marcos teóricos a situaciones concretas. Del mismo modo, resaltan la importancia del trabajo de campo y la interacción directa de los estudiantes con actores sociales en sus comunidades. A través de visitas a instituciones, entrevistas y observación de fenómenos sociales, los estudiantes pueden acercarse de manera más concreta a las dinámicas sociales y comprenderlas desde una perspectiva sociológica. A estas, se suma la estrategia de la historización de los conceptos para evitar la fragmentación y la descontextualización del conocimiento. Recomiendan enseñar los conceptos sociológicos mostrando su evolución histórica y su relación con procesos sociales más amplios (Pipkin y Sofía, 2004).

El análisis de las estrategias de enseñanza en la Sociología resulta fundamental para comprender cómo se configura el pensamiento social en los estudiantes y cuáles son los desafíos que enfrenta su enseñanza en la educación media. Como señalan Pipkin y Sofía (2004), la enseñanza de la Sociología no puede limitarse a la transmisión de conceptos teóricos, sino que debe fomentar la problematización de la realidad, el análisis crítico y la articulación entre teoría y contexto social.

En suma, se busca reconstruir las experiencias de los y los practicantes de Didáctica II del profesorado en Derecho-Sociología del Plan 2023, lo que nos permitirá comprender en qué medida los espacios de reflexión de sus prácticas y de las estrategias de enseñanza de sus tutores/as contribuyen a consolidar una enseñanza crítica y significativa de la Sociología.

5- Objetivos

5.1. Generales

-Recuperar la experiencia de los y las estudiantes de Didáctica II del profesorado de Derecho-Sociología que en el 2025 están cursando sus prácticas con tutores/as en grupos de Sociología de Educación Media, desde su sentipensar en las instancias de análisis con sus tutores/as sobre sus prácticas en general y en particular sobre las estrategias de enseñanza de la Sociología de sus tutores/as.

5.2. Específicos

-Reconstruir la experiencia de los y las practicantes desde su sentipensar en las instancias de análisis con sus tutores/as.

-Identificar y recuperar acontecimientos que generaron experiencias reflexivas y transformadoras en el diálogo entre tutores/as y practicantes sobre sus prácticas en general y las estrategias de enseñanza de la Sociología de sus tutores/as.

6- Problema de investigación

¿Cuál es la experiencia desde el sentipensar de los y las estudiantes de Didáctica II del profesorado de Derecho-Sociología que en el 2025 están cursando sus prácticas con tutores/as en grupos de Sociología de Educación Media, en las instancias de análisis de sus prácticas en general y en particular de las estrategias de enseñanza que plantean sus tutores?

7- Estrategia metodológica

El presente estudio adopta un enfoque cualitativo debido a la naturaleza subjetiva, situada del fenómeno que se investiga: la experiencia de los y las practicantes de Didáctica II desde su sentipensar en su proceso de formación docente. A diferencia de los enfoques cuantitativos, que buscan la medición y generalización de los datos, la investigación cualitativa permite un acercamiento más profundo y flexible para recuperar experiencias.

Siguiendo los aportes de Maxwell (1996), se propone un diseño de investigación cualitativo desde un enfoque interactivo y flexible donde prime la interdependencia de los componentes de dicho diseño, otorgando al investigador, la posibilidad de moverse en el diseño entre componentes conectados de forma coherente y que se influyen mutuamente para poder alcanzar los objetivos planteados. Desde este enfoque, el marco conceptual hace de base teórico-conceptual, pero se puede poner a consideración si se modifica algún otro componente.

En la misma línea de Maxwell, otros autores como Flick (2015), entienden que es el investigador quien crea su propio diseño de investigación desde las necesidades propias de la investigación, lo que reafirma la idea de flexibilidad y la importancia en la coherencia entre el problema planteado y el abordaje metodológico para concretar los objetivos. Este posicionamiento metodológico, no solo permite capturar la riqueza del fenómeno en estudio, sino que también posibilita una reflexión crítica sobre las condiciones de formación docente en la Didáctica de la Sociología, contribuyendo así a la generación de conocimiento situado y relevante para el campo educativo.

La elección de este enfoque se sustenta en la necesidad de capturar la dimensión subjetiva de la experiencia de los y las practicantes, lo que se alinea con el concepto de sentipensar propuesto por Fals Borda (1987). Este concepto rechaza la fragmentación entre razón y emoción, destacando que el conocimiento no se produce únicamente desde la lógica racional, sino también desde la vivencia y la afectividad.

Las técnicas de recolección de datos serán, grupos focales de estudiantes de Didáctica II que en el 2025 estén realizando sus prácticas con tutores/as de Sociología y entrevistas abiertas a aquellos/as que en los grupos focales expresaron haber tenido instancias de reflexión sobre sus prácticas y sobre las estrategias de enseñanza desarrolladas por sus tutores o tutora en sus clases.

Para Freidin (2016), los grupos focalizados dan la posibilidad de reunir gran cantidad de datos en períodos cortos de tiempo, porque las discusiones que se generan entre los participantes dan cuenta de sus perspectivas y experiencias. Esto es posible, porque los grupos focalizados son espacios que habilitan el intercambio y la discusión de temas sensibles, permitiendo la flexibilización al momento de explorar dichos temas, de rescatar temáticas emergentes y de ajustar la guía de discusión a las respuestas que van surgiendo de los participantes. A pesar de esto, la autora advierte que la dinámica también puede influir en los participantes, sesgando sus

respuestas, incluso que el grupo puede no ser representativo de la diversidad de opiniones sobre un tema, limitando la generalización de los resultados. Además, agrega que reunir un grupo focalizado en algunos casos puede ser muy costoso, y que, para el investigador, moderar el grupo puede ser muy desafiante si éste es muy numeroso o si algún participante acapara las intervenciones.

Atendiendo los planteos de Freidin (2016), es que entendemos necesario realizar los grupos focales en las Instituciones o Centros de formación Docente donde los practicantes tienen sus cursos de Didáctica II. Para poder ampliar la participación, consideramos incluir aquellos que cursan en modalidad virtual y presencial. De esta manera coordinar con el o la docente de Didáctica II del semipresencial el día y horario de uno de los encuentros obligatorios que sean presenciales para poder realizar el grupo focal con los estudiantes y coordinar, si es posible, la participación de los estudiantes de la modalidad presencial en esa misma instancia.

Luego de estas instancias con los grupos focales, contactar con los y las practicantes que expresaron haber tenido tanto instancias de análisis de sus prácticas como también de las estrategias de enseñanza de sus tutores/as, para invitarlos/as a participar de una entrevista. Entre quienes acepten la propuesta, agendar día y horario presencial o por zoom para la entrevista.

La entrevista abierta, es una importante técnica de recolección de información en las investigaciones cualitativas porque se enfoca en la comunicación expresiva y metalingüística, permitiendo la profundización en los discursos individuales y la comprensión de las experiencias y las perspectivas de las personas entrevistadas. Es una técnica, que, por ser conversacional, habilita a las o los entrevistadas/os a expresarse de forma más libre y espontánea y poder entender ciertas circunstancias propias de su entorno, lo que nos posibilita contextualizar el fenómeno. En ese diálogo, la entrevistadora puede ir ajustando las preguntas desde los intereses que guían la investigación sin interrumpir la conversación, desde el propósito de relevar y desgajar información no tan evidente a través de otras técnicas (Alonso, s.f.).

La elección de la entrevista abierta y los grupos focales se enmarca en la idea de que la experiencia no puede capturarse de manera estructurada ni cuantificable, sino a través del relato y la reconstrucción subjetiva, porque lo que buscamos es recoger lo que "le pasó" a los

practicantes y cómo esto transformó su comprensión de la enseñanza de la Sociología (Larrosa, s.f.).

La muestra va a ser intencional y basada en dos criterios. El primero, ser estudiante de Didáctica II del profesorado de Derecho-Sociología en el 2025 y el segundo, estar realizando la práctica en un grupo de Sociología de Educación Media. Al plantear estos dos criterios, aterrizamos en “una selección manejable, y al mismo tiempo justificable de casos y materiales” entre los posibles a usar (Flick, 2015, p.56).

La muestra, entre otros, es uno de los componentes necesarios para que la pregunta de investigación y el plan de investigación derivado de ella se pueda concretar. Si bien para Maxwell (2019), la muestra debe ser aleatoria, Flick (2015), entiende que esto no es así, porque el muestreo puede conectarse con diferentes niveles según la pregunta, los propósitos y los métodos de la investigación. Según el autor, la selección no solo se centra en las personas o la situación, también en la selección de sitios, por eso seleccionamos las Instituciones o Centros de formación docente donde los practicantes cursan la Didáctica II, para estudiar en profundidad y de forma relevante el fenómeno.

Las técnicas de recolección de datos propuestas son el grupo focal y la entrevista abierta. Para su análisis, se propone la triangulación de datos, asegurando la validez de la investigación al utilizar diferentes métodos y teorías, que según Maxwell (2019), refiere a la credibilidad, la transferibilidad, dependencia y confiabilidad de los hallazgos, lo que contribuye a la validez del diseño.

Sandín (2000), critica los enfoques positivistas basados en la objetividad y generalización de los resultados, predominantes en las investigaciones científicas. Según la autora, los criterios de validez de las investigaciones cuantitativas no se pueden transpolar a la evaluación de investigaciones cualitativas por las diferencias metodológicas y epistemológicas que presentan. Sobre las generalizaciones universales, entiende que los resultados de las investigaciones cualitativas puedan ser transferibles, o sea que puedan ser tenidos en cuenta en otros contextos atendiendo las diferencias y similitudes, lo que conlleva un detalle minucioso del contexto del estudio original.

Introduce la discusión sobre la reflexividad y la triangulación. La primera hace referencia a la postura desde una conciencia crítica del investigador sobre la interpretación de los datos y el desarrollo del propio proceso de investigación. La triangulación tiene que ver con el uso de diferentes fuentes, perspectivas y métodos para verificar los hallazgos. También plantea la validez racional y la solidaridad como enfoques novedosos que amplían la idea de que en la investigación cualitativa la validez deba estar centrada en criterios metodológicos, incorporando la importancia en las relaciones entre los propios investigadores y los sujetos estudiados y la ética. Desde este enfoque, la solidaridad hace al compromiso respetuoso, político y ético de los investigadores con las comunidades estudiadas (Sandín, 2000).

La autora defiende la importancia de reevaluar los criterios de evaluación en la investigación cualitativa desde un enfoque que reconozca la complejidad de los fenómenos estudiados desde la flexibilización y contextualización de los mismos y un compromiso ético y de solidaridad hacia las comunidades investigadas.

En suma, la estrategia metodológica planteada busca recuperar la experiencia de los y las practicantes desde su sentipensar, comprendiendo cómo ciertos acontecimientos en las instancias de análisis de la práctica docente los afectan y transforman. Se busca reconstruir esas instancias de reflexión compartidas con sus tutores/as, para identificar de qué manera estos encuentros generan un desplazamiento de lo conocido y posibilitan nuevas formas de comprensión sobre la enseñanza de la Sociología. A través de este abordaje, la investigación permitirá visibilizar la diversidad de trayectorias formativas y la singularidad de cada proceso de aprendizaje, aportando a la comprensión y fortalecimiento de la formación docente en este campo disciplinar específico de la Sociología.

8-Cronograma

Tabla 1

Cronograma tentativo

Etapas	Actividades	Fechas
---------------	--------------------	---------------

1° etapa- Presentación del problema y diseño del proyecto	Se piensa el tema de investigación, la pregunta problema y los objetivos. Lecturas del estado del arte del tema. Se presenta el encuadre teórico y el diseño del proyecto	Agosto 2024-marzo 2025
2° etapa- Salida al campo	Comienza la recolección de datos	Abril-agosto 2025
3° etapa- Análisis	Se procede al análisis de los datos obtenidos	Junio-octubre 2025
4° etapa-Conclusión y presentación	Se genera la conclusión de la investigación y se presenta la información obtenida	Noviembre-diciembre 2025

Nota: Elaboración propia

9- A modo de cierre

Habiendo llegado a este punto del proyecto, sí bien en la fundamentación se hace hincapié en la relevancia de la investigación, queríamos hacer explícitas algunas cuestiones que hacen a la postura que tomamos como investigadoras.

Entendemos que este estudio contribuye a reafirmar la necesidad de fortalecer la Didáctica de la Sociología como un campo autónomo dentro de la formación docente, promoviendo una enseñanza que, en lugar de reproducir prácticas acríticas, genere experiencias que interpelen, transformen y permitan la construcción de un saber situado y significativo.

En definitiva, recuperar la experiencia de los y las practicantes desde su sentipensar no solo es un ejercicio de investigación, sino un posicionamiento político y epistemológico que desafía las

formas tradicionales de producción del conocimiento y reivindica la educación como un espacio de transformación y emancipación.

Esto implica reconocer que el conocimiento no es neutral, sino que está atravesado por relaciones de poder, experiencias subjetivas y marcos interpretativos que configuran su producción y legitimación. Por esto entendemos que la investigación no se limita a describir la realidad, sino que busca interpelarla, cuestionarla y abrir nuevas posibilidades de comprensión y acción.

En un contexto en el que la educación muchas veces se concibe desde una lógica tecnocrática y reproductiva, la recuperación de experiencias desde el sentipensar de los y las practicantes permite visibilizar que el aprendizaje docente no es un proceso lineal ni homogéneo, sino un acontecimiento que implica afectación, crisis y resignificación. Siguiendo a Fals Borda (2015), la integración entre razón y emoción en la construcción del conocimiento rompe con la fragmentación impuesta por los modelos hegemónicos y permite generar saberes más conectados con la realidad y con las necesidades de los sujetos que participan en los procesos educativos.

Asimismo, reivindicar la educación como un espacio de transformación y emancipación significa entenderla como un proceso dialógico en el que los sujetos no solo adquieren conocimientos, sino que se construyen a sí mismos en relación con los otros. En este sentido, la experiencia en la formación docente no es un mero tránsito por prácticas preestablecidas, sino un encuentro con lo inesperado, con lo desconocido y con la posibilidad de construir nuevas formas de pensar y actuar en el mundo. Como plantea Larrosa (s.f.), la experiencia educativa es aquella que deja huella en el sujeto, lo interpela y lo obliga a transformarse.

De esta manera, este estudio no solo aporta al campo de la Didáctica de la Sociología, sino que se inscribe en una apuesta más amplia por una educación crítica, reflexiva y situada, que desafíe los moldes tradicionales de enseñanza y reivindique el rol del docente como un actor clave en la producción de conocimientos que contribuyan a la justicia social y al pensamiento crítico.

10- Referencias bibliográficas

Anijovich, R., Mora, S. (2010). Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula. Dirigido por Silvina Gvirtz. - 1a ed. la reimp. - Buenos Aires: Aique Grupo Editor

Achilli, E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro, Cuadernos de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario.

Almeyda Hidalgo, L. (2016). Arrojadados en la acción: aprender a enseñar en la experiencia de práctica profesional. Estudios Pedagógicos, 42(4), 11-30.

Amaro, M. y Laroca, A. (2011). Reflexiones sobre sociología y su enseñabilidad. Montevideo, Uruguay: CFE, Departamento de Sociología.

Closier, L. (s.f.) Sistematización de experiencias. Una práctica senti-pensante para la transformación social.

Fals Borda, O. (2015). Una sociología sentipensante para América Latina / Orlando Fals Borda; antología y presentación, Víctor Manuel Moncayo. México, D. F. Siglo XXI Editores; Buenos Aires. CLACSO.

Fals Borda, O. (1987). Conocimiento y poder popular: Lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia. Siglo XXI.

Freidin, Betiana. (2016). Revisando el uso de grupos focalizados en la investigación social. Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, 6(1), e004. Recuperado a partir de: <http://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/article/view/relmecs06n01a04>

García, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial.Consultado el día de mes de año, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>

Garrido, R. (2012). Fundamentación epistemológica de la relevancia disciplinar de la Didáctica de la Sociología. Montevideo: Peldaños. Revista de Ciencias Sociales y Educación. Año 1. No2. (p. 4-14).

Garrido, R. (2018). El rol de los tutores y las tutoras en el análisis de las prácticas en el Profesorado de Sociología del Uruguay. Tesis de Maestría en Educación, Sociedad y Política. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Programa Uruguay.

Larrosa, J. (s.f.) Sobre la experiencia. Revista Aloma, Universitat de Barcelona.

Londoño Martínez, P., & Calvache López, J. E. (2021). Las estrategias de enseñanza: Aproximación teórico-conceptual. En Estrategias de enseñanza: Investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto (pp. xx-xx). Editorial XYZ.

Martínez, G. (2009). La emergencia de una Didáctica de la sociología. Disponible en <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001/File/la%20emergencia%20de%20una%20did%C3%A1ctica%20de%20la%20sociolog%C3%ADa.pdf>.

Maxwell, Joseph A. (1996) "QUALITATIVE RESEARCH DESIGN. An Interactive Approach". Sage Publicatios. Páginas 1-13. Traducción de María Luisa Graffigna.

Molinari, V. (2009). La enseñanza de la Sociología en el nivel medio: una mirada desde los practicantes de Sociología de la UNLP.

Paz Rueda, A. L. (2015). Sociología y docencia reflexiva. Un estudio del caso colombiano. Universidad Icesi.

Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica. Graó.

Pipkin, D.; Sofía, P. (2004). La formación del pensamiento social en la escuela media:

factores que facilitan y obstaculizan su enseñanza. Clio & Asociados (8), 85-94. En Memoria

Académica.

Disponible

en:http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10316/pr.10316.pdf

Sandín, M. Paz. (2000) Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. Revista de Investigación Educativa, 2000, Vol. 18, n.o 1, págs. 223-242

Sanjurjo, L. (2009). Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación de prácticas. (coord) En: Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales Homo Sapiens Ediciones. Rosario.

Salvá, Nancy, Irastorza, Karina, Varela, Daina y Zamarrena, Margaret. (2017). La construcción de la identidad docente: Una mirada desde la perspectiva de los estudiantes magisteriales de Montevideo. Revista de los Institutos Normales "María Stagnero de Munar" y "Joaquín R. Sánchez".

Smyth, J. (1991) Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. Revista de Educación. núm. 294 págs. 275-300.

Trujillo, B. (2010). Experiencia y educación. Una relectura de temas clásicos. Contreras, José; Pérez de Lara, Nuria (comps.). En: Investigar la experiencia educativa. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 19, núm. 62, pp. 885-892.