

Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores

Las percepciones de los practicantes ante las instancias de devoluciones y el impacto que estas producen en su trayectoria formativa.

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

Tesina presentada en el marco del Diploma de posgrado en didáctica para la enseñanza media y superior, mención Sociología.

María Laura Núñez Simón | 49589261

Tutor: Dra. Prof. Cristina Rodríguez Cartagena

2025

1. Resumen del proyecto

El presente proyecto se centra en el análisis de las percepciones de los practicantes del profesorado de Sociología (Plan 2008) del Centro Regional de Profesores del Norte acerca de las instancias de devoluciones que reciben tras las observaciones de sus clases. Dichas devoluciones, proporcionadas tanto por el docente adscriptor como por el docente de didáctica, constituyen un momento clave en el proceso formativo, pues son fundamentales para articular la teoría con la práctica. En este sentido, el estudio busca comprender cómo los futuros docentes interpretan, valoran y asimilan estas retroalimentaciones en su proceso de formación.

Este trabajo de investigación tiene como objetivo conocer e interpretar las percepciones de los practicantes de sociología sobre las devoluciones recibidas tras la observación de sus clases. Se busca identificar los elementos más significativos de estas instancias, analizar en qué medida las devoluciones contribuyen a modificar y/o mejorar la práctica docente y describir las formas que adoptan a efectos de interpretar cuáles de ellas son percibidas como más relevantes.

La fundamentación teórica integra aportes sobre la formación docente en Uruguay, la dinámica de la práctica preprofesional y la relevancia de la denominada tríada formativa, integrada por el practicante, el docente de didáctica y el docente adscriptor. Se retoman las nociones de Bourdieu para comprender las prácticas docentes desde la perspectiva del habitus y el campo; a su vez, se incorporan los planteos de Edelstein, Perrenoud y Smyth sobre la reflexividad y el análisis crítico de las prácticas. Así también, se contemplan las perspectivas de Anijovich, Cappelletti y Justianovich en torno a la evaluación formativa, así como la reflexión foucaultiana sobre las relaciones de poder y saber implicadas en las instancias de retroalimentación.

Metodológicamente, la propuesta adopta un enfoque cualitativo, empleando entrevistas en profundidad a estudiantes de formación docente de la especialidad, que hayan cursado Didáctica II durante 2023 y 2024. A través de estas entrevistas, se indagará en la subjetividad de los practicantes a efectos de comprender los significados atribuidos a las devoluciones. El análisis interpretativo buscará develar patrones, tensiones, expectativas y sentidos construidos en torno a dichas instancias. Por lo tanto, se opta por un acercamiento completo al universo de estudio, desestimando el muestreo dado el reducido número de practicantes de Sociología en el Centro Regional de Profesores del Norte.

Con esta investigación se espera contribuir a la construcción de un cuerpo de conocimiento académico específico en didáctica de la sociología y el análisis de las prácticas docentes. Al comprender el alcance y el impacto de las intervenciones formativas a partir de las voces de sus protagonistas, será posible acordar procedimientos metodológicos comunes entre quienes actúan en este campo a la vez que permitirá reflexionar sobre el tipo de orientaciones ofrecidas y la medida en que estas contribuyen a fortalecer el proceso formativo de los estudiantes.

2. Presentación del problema de investigación

Este estudio focaliza en las instancias de devoluciones en la que participan profesor adscriptor y en ocasiones profesor de didáctica, generadas a partir de las observaciones de clase a practicantes de didáctica II, del profesorado de Sociología Plan 2008, del Centro Regional de Profesores el Norte.

En base a lo expresado, se plantea como problema de investigación en el campo de la didáctica de la sociología, la siguiente pregunta problema: ¿cómo perciben los estudiantes del profesorado de sociología del Plan 2008, que han cursado en 2023 y 2024 la práctica docente supervisada (didáctica II), las instancias de devoluciones que se producen luego de su desempeño en el aula, por parte de los docentes que supervisan su práctica pre-profesional?.

3. Fundamentación

La formación profesional de un docente, que le permite ejercer en el ámbito de la educación media, incluye etapas de práctica pedagógica. Este proceso se encuentra claramente delineado en el diseño curricular del Sistema Único Nacional de Formación Docente, el cual contempla la existencia de didácticas I y II, ambas acompañadas por prácticas profesionales supervisadas (Steiman, 2018).

Es menester aclarar que para la realización de este trabajo se ha optado por centrar el estudio exclusivamente en didáctica II del plan 2008 debido a varias razones. En primer lugar, Didáctica

I correspondiente a este plan no se encuentra vigente, dado el proceso de transformación curricular que los diferentes niveles educativos se encuentran transitando. Actualmente, los estudiantes de didáctica I están regidos por el Plan 2023, el cual introduce diversas modificaciones tanto en la estructura formativa como en las normativas aplicables. A título de ejemplo, la unificación de las especialidades Sociología y Derecho, lo que altera sustancialmente el enfoque y contenido de la enseñanza en comparación con el Plan 2008. Estas alteraciones impactan tanto en la organización curricular como en las competencias que se espera que los estudiantes desarrollen en los primeros años de su formación. También implica adaptaciones metodológicas y pedagógicas que no son directamente comparables con las prácticas y estructuras del Plan 2008. Por lo tanto, para mantener la coherencia y la relevancia del estudio, se entiende que resulta más adecuado focalizarse en Didáctica II del Plan 2008.

Los años dos y tres de formación docente, requieren contar con la guía de un profesor adscriptor o también conocido como profesor tutor. Podría concebirse a este docente como un profesional de la enseñanza que, debido a su experiencia, desempeña el papel de orientador durante las instancias de prácticas de los futuros docentes, proporcionándoles acompañamiento en el entorno del aula.

En el marco de su formación, el practicante también es acompañado por un docente de didáctica. Éste último es el encargado del curso didáctica-práctica docente, y no solo ofrece orientación desde la teoría, sino que también participa en instancias de observación de clase. De este modo confluyen tres actores principales: el practicante, el docente de didáctica y el docente adscriptor.

La motivación para investigar las instancias de devoluciones que surgen después de las observaciones de clases se origina en cuestionamientos intrínsecos, ya que quien pretende profundizar en esta realidad se ha desempeñado en el rol de profesora adscriptora y actualmente en el papel de profesora de didáctica.

La decisión de investigar sobre las devoluciones en las instancias de prácticas supervisadas, también se fundamenta en la acotada producción académica en el ámbito específico de las devoluciones y fundamentalmente desde la óptica de los practicantes. Este vacío en la literatura académica representa una oportunidad para contribuir al campo de la formación docente y de este modo favorecer la mejora de las prácticas educativas existentes.

Por otra parte, es pertinente destacar que, en el ejercicio profesional, surgen una variedad de interrogantes tanto de manera individual como a través del intercambio con otros docentes que

desempeñan el mismo rol. Por tanto, sumergirse en este ámbito no solo posibilitará la expansión del conocimiento, sino que también habilitará espacios de reflexión sobre la práctica inherentes a la formación docente. En consecuencia, se podrán desarrollar acciones más alineadas con la realidad encontrada.

Asimismo, se reconoce que este trabajo propiciará diálogos que contribuirán a comprender cómo se gestan estas instancias de retroalimentación entre los diversos actores implicados, al tiempo que facilitará la concertación de procedimientos metodológicos similares aplicables a las instancias de devoluciones.

4. Antecedentes del proyecto

Para la revisión de antecedentes se llevaron a cabo búsquedas a nivel nacional e internacional en diferentes repositorios. El resultado de la misma condujo a la selección de cuatro trabajos que ofrecen un sustrato teórico valioso para situar el problema de investigación en un contexto más amplio. En particular, estas investigaciones, artículo y ensayo seleccionados indagan en aspectos neurálgicos de la evaluación formativa, el valor de la retroalimentación y las devoluciones didácticas, dimensiones que permiten vislumbrar la complejidad y las tensiones subyacentes en los procesos evaluativos de la formación inicial docente.

Para la presentación de los mismos se optó por establecer una jerarquización conceptual, ordenándolos según el grado de pertinencia con la temática objeto de estudio de este trabajo. Este criterio permite trazar un recorrido desde el rol tutorial y las orientaciones brindadas a estudiantes de formación docente, hasta las características formativas de las devoluciones didácticas.

Rosa Garrido (2019), en una investigación titulada *El rol de los tutores y las tutoras en el análisis de las prácticas en el profesorado de sociología del Uruguay*, desarrollada en el contexto del Consejo de Formación Docente, bajo el Plan 2008 para el Profesorado de Sociología, analizó el rol de tutores y tutoras en el análisis de las prácticas docentes a partir de la perspectiva de estudiantes de Didáctica III y de egresados/as. El objetivo general de este estudio consistió en identificar la función que cumplen las intervenciones tutoriales en la construcción de una enseñabilidad alternativa de la Sociología, es decir, aquella que articula la

dimensión sustancial y sintáctica del saber sociológico, propiciando reflexiones epistemológicas y concepciones didáctico-disciplinarias más críticas y contextualizadas. Con un paradigma interpretativo y un abordaje metodológico cualitativo complementado con un primer acercamiento cuantitativo mediante encuestas, se emplearon técnicas como entrevistas, análisis de documentos y relevamiento de datos a estudiantes y egresados de distintos Centros de Formación Docente. Los resultados ponen de manifiesto que las concepciones del profesorado tutor y las estrategias que este despliega pueden habilitar u obstruir el análisis crítico de las prácticas, condicionando la transición entre una enseñabilidad tradicional, centrada en la transmisión de conceptos aislados, y una enseñabilidad alternativa, orientada a pensar sociológicamente. La autora concluye que la reflexión epistemológica y el acompañamiento tutorial son factores decisivos en la transformación de las prácticas docentes, lo que señala la relevancia de este antecedente para el presente proyecto de investigación, en tanto ofrece un marco referencial sobre cómo la labor tutorial impacta en el desarrollo de prácticas más reflexivas.

Josefina Silvera (2021), en su trabajo final de cuarto año de magisterio, presenta un ensayo titulado “La práctica docente: una mirada desde los protagonistas” cuyo objetivo principal es reflexionar sobre las orientaciones brindadas por los docentes adscriptores durante la práctica docente, analizando en qué medida dichos lineamientos contribuyen al desarrollo profesional de los estudiantes de magisterio. Bajo un enfoque cualitativo y con una perspectiva crítica, la autora recaba datos a través de formularios en línea dirigidos a practicantes de diversos años, combinando así la revisión teórica con las experiencias del campo educativo, lo que les permite articular las voces de los protagonistas con fundamentos teóricos tomados de la didáctica, la pedagogía crítica y la reflexión epistemológica. Desde una perspectiva conceptual, el trabajo hace referencia al “Síndrome de Procusto” para ilustrar la tendencia de algunos tutores a imponer pautas rígidas, limitando la creatividad y la autonomía del practicante; además, se recuperan aportes de Edelstein, Freire y otros autores que consideran la docencia como un espacio de diálogo, co-formación, construcción de autonomía y pensamiento crítico. También, se destacan las relaciones entre teoría y práctica en un contexto institucional complejo, la importancia de la ética profesional y la responsabilidad del docente adscriptor como co-formador que debe favorecer la reflexión permanente en el futuro docente. Las conclusiones señalan que las orientaciones a menudo se presentan como lineamientos a cumplir sin margen para la innovación, lo cual puede generar temor e incertidumbre en el practicante, obstaculizando la capacidad de desarrollar estrategias propias. No obstante, el ensayo sugiere

que un cambio hacia orientaciones más flexibles, abiertas a la autonomía, el pensamiento crítico y la creatividad, contribuiría a formar un profesional docente más reflexivo. Este antecedente resulta pertinente para el proyecto de investigación, pues ilustra el papel de la mediación tutorial, la relevancia del análisis crítico de las prácticas docentes y el impacto que las formas de acompañamiento tienen en la construcción de identidades profesionales.

En el contexto internacional, Justianovich, López, Barcia y García Clúa (2017), en el capítulo “Las devoluciones didácticas a los practicantes como dispositivo para reflexionar sobre la enseñanza”, perteneciente a la obra *Prácticas de la Enseñanza* coordinada por Barcia, De Moraes Melo y López, presentan un estudio de carácter cualitativo y teórico-reflexivo, desarrollado en el contexto de la formación docente en Argentina, cuyo objetivo principal consiste en analizar las devoluciones que reciben los practicantes durante su residencia como un dispositivo capaz de favorecer la construcción de conocimientos didácticos y la reflexión crítica sobre la enseñanza. Estas devoluciones, entendidas desde la perspectiva de la evaluación formativa, se estructuran en tres momentos claves: las tutorías previas a la implementación de los diseños de enseñanza, las devoluciones posteriores a la observación en aula y las que tienen lugar tras la elaboración de las carpetas finales, las cuales sintetizan el recorrido formativo de los practicantes, generando así un espacio para la revisión profunda de la experiencia.

La metodología empleada se fundamenta en la observación sistemática, el análisis documental de los diseños didácticos, el diálogo reflexivo con los practicantes y la conceptualización teórica a partir de marcos como el de Allal (2007) y Mottier López (2010), lo que permite articular la evaluación formativa con las fases preactiva, interactiva y postactiva de la enseñanza (Jackson, 1975; Edelstein, 1996), concibiendo las devoluciones como dispositivos pedagógicos intencionales que, en un marco de confianza y negociación, fortalecen la autonomía, la capacidad de anticipación, la autorregulación y la apropiación crítica de saberes didácticos; desde el plano teórico, el capítulo adopta una visión foucaultiana del dispositivo pedagógico, resaltando las relaciones de poder y la dimensión política de las prácticas evaluativas, y asume una concepción de la evaluación que desborda la mera verificación, posicionándola como una herramienta formativa que transforma tanto al practicante como a su práctica.

Las conclusiones señalan que estas estrategias de devolución, al concebir la práctica docente como construcción social e históricamente situada, posibilitan la reconstrucción del habitus profesional (Sanjurjo, 2009) y contribuyen a la transformación del rol docente desde la reflexión y la problematización de las propias intervenciones; este antecedente posee relevancia para el

presente proyecto de investigación, ya que ofrece una base teórico-metodológica para comprender cómo las devoluciones didácticas pueden articular la evaluación formativa con la formación inicial de docentes, potenciando el aprendizaje profesional y la construcción de un saber pedagógico reflexivo y situado, aspectos que son centrales para el estudio que se desarrolla en el marco de este trabajo.

Por otra parte, Manrique y Marconi (2021), en un estudio titulado *Las intervenciones docentes en los dispositivos de devolución posclase y de corte cualitativo* publicado en la *Revista Argentina de Educación Superior*, llevan a cabo una investigación cuyo objetivo principal es profundizar en la caracterización del dispositivo de devolución posclase utilizado en la formación docente inicial, centrándose específicamente en las intervenciones que realiza la formadora durante dicha instancia. Para ello, las autoras analizan tres devoluciones efectuadas por una profesora de prácticas a un practicante del Profesorado en Lengua Extranjera en una universidad argentina. La metodología empleada se sustenta en el microanálisis de la interacción y en la elaboración inductiva de categorías a través del método comparativo constante (Glaser & Strauss, 1967), lo cual permitió identificar y clasificar las intervenciones de la formadora en evaluativas (tanto sumativas como formativas), formativas propiamente dichas y de cortesía. Desde una perspectiva teórica que integra enfoques sobre la evaluación formativa, la reflexión en la práctica docente y las relaciones de poder inherentes al contexto educativo (Bernstein, 1990; Van Manen, 1977), el estudio muestra que la dimensión de acreditación y la lógica evaluativa confieren a las devoluciones posclase un carácter predominantemente evaluativo, dificultando que el practicante desarrolle niveles de reflexión más profundos más allá del plano técnico-instrumental. El practicante se ve urgido a responder a los requerimientos implícitos del formador, lo cual restringe las oportunidades de una reflexión conjunta, crítica y abierta, e impone una dinámica en la que el aspecto formativo está presente pero supeditado al carácter sumativo de la situación. Las conclusiones señalan que, si bien existe potencial formativo y reflexivo en las devoluciones, la lógica de acreditación termina por prevalecer, generando un desequilibrio que inclina la balanza hacia la evaluación. Este antecedente resulta relevante para este proyecto de investigación, puesto que ofrece un marco conceptual y empírico para comprender la complejidad de la evaluación formativa y la reflexión docente en la formación inicial, aportando claves teóricas y metodológicas que orientan el análisis de las prácticas evaluativas y la implementación de dispositivos de retroalimentación más acorde para el desarrollo reflexivo del futuro docente.

5. Encuadre teórico

Se proponen categorías conceptuales que serán desarrolladas en mayor profundidad en el marco teórico a efectos de orientar el análisis de las percepciones de los practicantes sobre estas instancias. Las mismas son: tríada formativa, retroalimentación formativa, habitus docente, relaciones de poder en las devoluciones y prácticas reflexivas.

Por tríada formativa se entiende a la interacción entre los tres actores clave en el proceso de formación: el practicante, el docente de didáctica y el docente adscriptor. Estos actores confluyen en intervenciones que articulan la teoría y la práctica.

La retroalimentación formativa concebida como un dispositivo pedagógico que trasciende la mera evaluación del desempeño. Su propósito es proporcionar orientaciones que inviten a la reflexión y permitan al practicante repensarse en el contexto de la práctica docente.

El habitus docente, retomado de la teoría de Bourdieu, se interpreta como el conjunto de disposiciones adquiridas que moldean las percepciones, prácticas y actitudes del practicante, influyendo en la manera en que asume su rol en el aula.

Las relaciones de poder en las devoluciones abordan las dinámicas de autoridad y control presentes en las instancias de retroalimentación. Estas dinámicas pueden reforzar normas hegemónicas o abrir espacios para el cuestionamiento y la transformación, configurando subjetividades y prácticas docentes.

Y las prácticas reflexivas se centran en la capacidad del practicante para analizar críticamente sus experiencias y decisiones pedagógicas, promoviendo una formación autónoma y orientada hacia la mejora continua.

5.1 La formación docente en Uruguay

En Uruguay, la formación de grado para los profesores de educación media es responsabilidad de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), a través del Consejo de Formación en Educación (CFE). Esta trayectoria formativa cuenta con una valiosa historia que se remonta a la creación del Instituto de Profesores Artigas (IPA). Desde sus inicios, el sistema

de formación docente ha experimentado múltiples reformas y adaptaciones curriculares que han respondido a las transformaciones sociales y educativas del país.

El Plan 2008, establecido por el Sistema Único Nacional de Formación Docente (SUNFD), configura una propuesta educativa nacional que se ofrece en diferentes modalidades e instituciones como en el IPA, en los Centros Regionales de Profesores (CERP), en los Institutos de Formación Docente (IFD) y en el Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET). Este plan incluye tanto modalidades presenciales como semipresenciales y semilibres. Para la carrera de profesorado se han establecido especialidades que abarcan áreas de conocimiento tan diversas como Alemán, Astronomía, Ciencias Biológicas, Comunicación Visual, Danza, Derecho, Educación Musical, Español, Filosofía, Física, Francés, Geografía, Historia, Informática, Inglés, Italiano, Literatura, Matemática, Portugués, Química y Sociología.

No obstante, en paralelo a este plan, en el marco de la transformación curricular que actualmente afecta todos los niveles educativos, entró en vigencia el Plan 2023, denominado "Plan de Formación de la Carrera de Profesor de Educación Media". De acuerdo a las expresiones anteriores, la oferta educativa de formación docente se estructura de manera diferenciada, con el Plan 2023 aplicable a los primeros y segundos años de la carrera, mientras que el Plan 2008 permanece en vigencia para los terceros y cuartos años.¹

5.2 La tríada formativa y la importancia de la integración de la teoría con la práctica

La Didáctica-Práctica Pre-Profesional se presenta como un espacio formativo que integra teoría y práctica, consolidándose sobre tres pilares fundamentales: el practicante, el docente de didáctica y el docente adscriptor. Esta tríada formativa interactúa con diversos actores, como los docentes de las instituciones de práctica, personal no docente, estudiantes de educación media y el Consejo de Formación en Educación (CFE) con sus institutos o centros dependientes. Además, participan las instituciones asociadas a la práctica, específicamente la Dirección General de Educación Secundaria y la Dirección General de Educación Técnico Profesional.

¹ Según acta N°31, Res.,41, Exp. 2019-25-5-007977

Es en estas dos últimas, pertenecientes al nivel medio, donde se realizan las prácticas supervisadas a las que se abocará este estudio.

Del mismo modo, lo refuerza las “Pautas generales para el curso de Didáctica I, II y III- Práctica Docente de los aspirantes a profesor de educación media”² creado por profesores de Didáctica en Sala Nacional en el año 2009: “La Didáctica-Práctica docente constituye una unidad integrada por: a) el curso de Didáctica Especial y b) la práctica docente. El estudiante deberá cumplir a satisfacción con las exigencias de las dos actividades. El incumplimiento de una de ellas, invalida las notas obtenidas en la otra e impide la aprobación del curso.” (p.3)

El documento “Pautas para los cursos de Didáctica – Práctica Docente de los aspirantes a Maestro Técnicos u otros Títulos Docentes para la Educación Técnica, Profesional o Tecnológica – Plan 2008”³ señala la importancia de una formación docente donde la teoría y la práctica no solo coexisten, sino que se enriquecen mutuamente.

La interrelación constante entre didáctica y práctica docente permite a los practicantes no sólo la adquisición y consolidación de conocimientos teóricos en contextos educativos reales, sino que también el desarrollo de competencias profesionales y habilidades prácticas necesarias para el futuro desempeño profesional:

Los escenarios donde se inscribe la formación de grado de los profesionales de la educación, integra saberes de distinta naturaleza: los disciplinares (que establecen la especificidad de la enseñanza), los profesionales (propios de la profesión de quienes promueven los aprendizajes a partir de la enseñanza) y los vinculados a la Didáctica – Práctica. Éstos, cobran mayor expresión en el interjuego Didáctica-Práctica, en el que se retroalimentan y permiten teorizar y contribuir a la producción de conocimientos, tanto para la Didáctica como para la Práctica. Los aportes desde el campo de la Didáctica y los producidos en la práctica se entrelazan y son interpelados en ambos sentidos, lo que permite que la construcción de conocimiento sea permanente y continua (p. 3).

² Res. N° 1720/09, Exp. 3809/09, de fecha 24 de abril de 2009

³ Según Pautas para los cursos de Didáctica – Práctica Docente de los aspirantes a Maestro Técnicos u otros Títulos Docentes para la Educación Técnica, Profesional o Tecnológica – Plan 2008”

En esta línea de reflexión es pertinente incorporar los aportes de Clemente (2007, como se citó en Álvarez-Álvarez, 2015) quien afirma que la práctica docente “puede ser entendida como praxis, que implica conocimiento para conseguir determinados fines” (p.174).

En este sentido, la tríada formativa es el engranaje clave que garantiza el pasaje de una teoría aprendida a una práctica situada, mediada por el docente adscriptor, el docente de didáctica y la experiencia directa del practicante, articulando saberes profesionales y disciplinares.

Siguiendo a Pesce (2014), la didáctica en la formación de profesionales docentes se fundamenta en tres pilares esenciales:

1. Práctica docente: este pilar busca desarrollar la capacidad de enseñar, familiarizarse con el entorno educativo, comprender las necesidades y objetivos de la educación secundaria, y obtener experiencia práctica en la gestión de un curso.
2. Tríada formativa: compuesta por el docente de didáctica, el docente adscriptor y el practicante; esta tríada integra esfuerzos formativos para que a través del contacto directo con la realidad educativa los futuros docentes comprendan el contexto en el que trabajarán y desarrollen su pensamiento práctico, un aspecto fundamental para interpretar la realidad educativa y guiar la intervención pedagógica.
3. Especificidad de la didáctica: aunque ha sido interpretada desde diferentes paradigmas, en Uruguay la didáctica siempre se ha concebido como una disciplina específica. Al seguir los cursos normales, los estudiantes revisan y adaptan su preparación en la asignatura al desarrollo didáctico, contribuyendo así a su especialización.

5.3 Contexto en que se inscriben las prácticas de enseñanza de la Sociología

Son diversos los autores que coinciden que la sociología es la encargada de desentrañar las complejidades de la sociedad y que su enseñanza debería ir más allá de la mera transmisión de conceptos teóricos, promoviendo una formación crítica en los estudiantes. Cabe entonces preguntarse: ¿cómo han influido las decisiones curriculares y los cambios en los planes de estudio en Uruguay en la forma en que esta disciplina es enseñada? Reflexionar sobre este

recorrido permitirá comprender no solo los desafíos que enfrenta su enseñanza, sino también las oportunidades para repensar las prácticas pedagógicas en el contexto actual.

En Uruguay, la enseñanza de la sociología en la educación secundaria ha tenido una trayectoria compleja y en constante evolución. Ha estado marcada por diversos planes de estudio que han definido la presencia y ausencia de la sociología en el currículo educativo a lo largo de las décadas. Desde su introducción, estuvo sujeta a revisiones y ajustes en función de las políticas educativas vigentes.

Seguendo a Motta (2020), desde su incorporación formal al currículo educativo con el Plan de Estudios 1976, la sociología ha transitado por diversas modificaciones que han impactado tanto en su presencia como en su orientación pedagógica. El Plan 2008, en particular, establece las bases para la formación docente en este campo, presentando desafíos específicos en cuanto a las competencias requeridas para enseñar sociología en el contexto actual.

En 1986, con la apertura democrática, se realizó una reformulación programática en Secundaria. La asignatura pasó a denominarse Introducción a la sociología y se eliminaron las unidades de contenido jurídico, lo que reflejó un enfoque más centrado en las ciencias sociales y la sociología específicamente (Motta, 2020). Ya en el plan de estudios de 1994, se mantuvo la asignatura Introducción a la sociología.

La sociología siempre tuvo un alcance limitado en cuanto a su presencia en el currículum, significando que solo quienes cursan humanidades transitaran por la asignatura. Posteriormente, el Plan 2006 mantiene la asignatura con una carga horaria de cuatro horas semanales pasando a llamarse solamente Sociología.

Actualmente, está en marcha la transformación curricular integral y el nuevo Marco Curricular Nacional (MCN)⁴ prevé para 2025, dentro del trayecto de profundización para Ciencias sociales y Humanidades la unidad curricular sociología con una ampliación de carga horaria, pasando

⁴ Documento plan para la educación media y superior 2023. Aprobado por resolución del CODICEN N°.2981/23 de fecha 26 de octubre de 2023

de cuatro a cinco horas semanales; pero aun así, quedando relegada solo al ámbito de humanidades.

La situación cambiante de la enseñanza de la sociología en Uruguay refleja un panorama compartido con otros países de América Latina como Brasil. En este sentido, el brasileño Amurabi Oliveira (2021) ha documentado a través de un estudio realizado, experiencias tanto brasileñas como españolas, destacando similitudes y contrastes que son fundamentales para comprender el desarrollo y los retos en la enseñanza de la sociología. Oliveira señala que, aunque la sociología ha ganado terreno en los debates académicos, aún enfrenta obstáculos en cuanto a su integración plena en las agendas de investigación sociológica.

En Brasil, la enseñanza de la sociología en la educación secundaria tuvo sus inicios a fines del siglo XIX, expandiéndose durante las reformas educativas de las décadas de 1920 y 1930. Durante este período, la sociología se integró dentro del campo más amplio de las ciencias sociales enseñadas en las escuelas. Oliveira destaca cómo las sucesivas reformas educativas brasileñas transformaron el estatus de la sociología en el currículo escolar, permitiendo el desarrollo de una didáctica específica que ha perdurado a lo largo del tiempo. A pesar de períodos en los que la asignatura estuvo ausente del plan de estudios, el conocimiento sociológico continuó presente a través de otras disciplinas impartidas por graduados en ciencias sociales.

La reintroducción formal de la sociología en el currículo escolar brasileño a nivel nacional ocurrió en 2008, convirtiéndose en una asignatura obligatoria para todos los años de la educación secundaria. No obstante, antes de esta formalización, su presencia en los planes de estudio había sido heterogénea entre los estados brasileños y en ciertos períodos fue eliminada, como durante los años 1940. Ya en 2017, con la aprobación de la Reforma de la Educación Secundaria, la sociología vuelve a perder su obligatoriedad.

La complejidad del proceso de introducción de la enseñanza de la sociología en Brasil, según Oliveira (2021), está estrechamente vinculada a consideraciones ideológicas y críticas sobre la naturaleza de la asignatura. Sin embargo, hace notar que la sociología no siempre desafía el status quo; teóricamente también puede ser utilizada para legitimar estructuras sociales existentes y reforzar ideas conservadoras.

En contraste, en el sistema educativo español, la sociología no es una asignatura obligatoria en la Educación Secundaria; solo aparece como asignatura optativa en el bachillerato en la comunidad autónoma de Cataluña, siendo más frecuente en las ramas de humanidades y ciencias sociales.

Tanto en Brasil como en España, los profesores seleccionados en la muestra coinciden en las contribuciones de la sociología para la formación de los estudiantes, especialmente en el desarrollo de una percepción crítica sobre la realidad social; sin embargo en cuanto a aspectos formativos, en Brasil los docentes suelen tener formación específica en el área de las ciencias sociales, en cambio, en España, los profesores que imparten sociología tienden a tener una formación más vinculada al campo de la filosofía política, complementada con un máster en formación de profesores.

Luego de conocer experiencias de desarrollo de la sociología, como las presentadas en el mencionado estudio, es pertinente preguntarse: ¿cómo se relacionan estos aspectos formativos observados en Brasil y España con la situación de la formación de docentes de Sociología en Uruguay? Para ello, se entiende necesario ahondar en las competencias exigidas en el escenario de formación docente en nuestro país, lo cual conduce a interpretar lo que el plan de estudios comprendido en este trabajo propone en este aspecto (Plan 2008 del Sistema Único Nacional de Formación Docente - SUNFD).

En su artículo 42, el SUNFD establece que es competencia de los departamentos académicos coordinar los perfiles de egreso. Esta disposición conduce a la ausencia de documentos que presenten un perfil unívoco y transversal a la formación docente. No obstante, existen algunos consensos entre diversos docentes con extensa experiencia en el área de formación que se podrían esgrimir acerca de las competencias necesarias para ejercer en este ámbito.

Respecto a ¿Cómo enseñar sociología? Es una de las preguntas que han buscado dar respuesta Amaro y Laroca (2012) a partir de su producción académica titulada “Reflexiones sobre Sociología y su enseñabilidad”. En el prólogo, Motta ya advierte sobre la importancia de reafirmar la autonomía de la sociología para desarrollar la reflexión y producción respecto a su enseñabilidad, a efectos de acercar el saber sociológico a los estudiantes sin banalizaciones ni desfiguraciones.

Las autoras introducen ideas fundamentales como: “La enseñanza de cualquier ciencia debería incluir la enseñanza de las formas históricas y sociales que revisten las prácticas científicas; es decir, la trayectoria de las luchas político-epistemológicas y de los resultados de las mismas” (Amaro y Laroca, 2012, p.9). Esta mirada invita a los docentes a ir más allá de la mera transmisión de teorías, promoviendo una comprensión del contexto histórico y social en el que estas teorías se desarrollaron. De esta manera, la enseñanza de la sociología no solo transmite conocimiento, sino que también construye un legado compartido entre docentes y estudiantes.

Por otra parte, también expresan que "romper el velo de las prenociones es condición del conocimiento científico sociológico, así como debe ser condición de su enseñabilidad" (2012, p.10). Por lo cual, es posible interpretar que, para lograr un conocimiento científico en sociología, es esencial desafiar las ideas preconcebidas y fomentar una reflexión crítica en el proceso de enseñanza.

En otro orden, profundizan respecto a la enseñabilidad de la sociología utilizando como referencia el programa existente para educación media, a modo de ejemplo en cuanto a la enseñabilidad de los clásicos expresan que “debe favorecer la reflexión y la capacidad de vigilancia respecto a las concepciones y experiencias cotidianas sobre lo social.” (Amaro y Laroca, 2012, p. 166). Ello conduce a pensar el papel de la sociología como herramienta para desnaturalizar y problematizar las estructuras y dinámicas que configuran la experiencia social.

Estas reflexiones resultan relevantes en el marco de las devoluciones que los practicantes reciben durante su formación docente. Si como proponen las autoras, la enseñabilidad de la sociología implica desafiar prenociones y construir una mirada crítica, las devoluciones se convierten en un espacio clave para promover estos objetivos. A través de ellas, los docentes supervisores no solo pueden guiar a los practicantes en el desarrollo de estrategias didácticas, sino también fomentar en ellos la capacidad de reflexionar sobre su práctica y de cuestionar sus propias concepciones sobre lo social.

5.4 Interrelaciones entre prácticas sociales, docentes, pedagógicas y de enseñanza

Para comprender cómo se configuran las prácticas en formación docente, es pertinente recuperar los aportes de Steiman (2018) sobre las prácticas sociales, prácticas docentes, prácticas pedagógicas y prácticas de enseñanza. Basándose en Bourdieu (2007), el autor

describe las prácticas sociales como "el producto de un interjuego entre las condiciones sociales objetivas en que se desarrollan las prácticas y el agente social que las produce" (Steiman, 2018, p. 23), lo que conlleva a reflexionar sobre cómo las acciones individuales se configuran en el contexto de estructuras sociales más amplias.

El *habitus*, entendido como "un sistema de disposiciones duraderas y transferibles" (Bourdieu, 2007, citado en Steiman, 2018, p. 24), influye directamente en cómo los practicantes perciben y valoran su práctica profesional. En el contexto de las devoluciones, el *habitus* permite comprender no solo cómo las disposiciones internas de los practicantes moldeados por sus experiencias previas, formación académica y normas culturales afectan la forma en que perciben y se desempeñan en su rol, sino que también influyen en el valor que le asignan a las instancias de devoluciones en su formación profesional.

Bourdieu al referirse al campo, alude al espacio social en el cual se llevan a cabo las prácticas y se producen las relaciones de poder y capital. El campo educativo es el contexto específico en el que se desarrollan las prácticas, un escenario que dialoga con diversos agentes, como docentes, estudiantes e instituciones. En este campo, se negocian y definen las normas, las expectativas y los objetivos curriculares y es donde se manifiestan las dinámicas de poder que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este marco, resulta pertinente preguntarse: ¿las devoluciones refuerzan las normas hegemónicas del campo o habilitan a los practicantes a cuestionarlas y transformarlas?

Las instancias de devoluciones, lejos de ser eventos neutrales, operan dentro de un marco normativo que no solo regula las relaciones entre los sujetos, sino que también establece qué aspectos de la práctica pedagógica son valorados o destacados. Así, las devoluciones se convierten en un mecanismo a través del cual se reproducen y refuerzan las dinámicas de poder, a la vez que configuran los significados asociados a la práctica docente.

Por su parte, el capital representa los recursos y el poder que los individuos poseen y utilizan en sus prácticas. En este sentido de análisis, el capital cultural abarca los conocimientos y competencias adquiridos; y el capital social, en referencia a las redes de relaciones y conexiones que los docentes establecen dentro del campo educativo. Por lo tanto, las prácticas son ejecutadas por docentes que actúan no solo en función de sus conocimientos y habilidades técnicas, sino también en relación con las estructuras sociales y culturales que los rodean. Goodson (1991, como se citó en Fullan y Hargreaves, 1999) expresa que no se puede

comprender al docente ni a su quehacer sin entender lo que él es como persona: “la docencia está ligada con su vida, su biografía, con el tipo de persona que cada uno ha llegado a ser” (p.52). Siendo así, las devoluciones se convierten en un espacio donde las experiencias biográficas y las disposiciones del habitus dialogan con las demandas estructurales del campo educativo.

En esta misma línea, Schutz (1993) afirma que cada individuo se sitúa en la vida de una manera específica según su situación biográfica. Cada persona a lo largo de su vida interpreta lo que encuentra en el mundo según sus intereses, motivos, deseos, aspiraciones, compromisos religiosos e ideológicos. La situación biográfica, por tanto, define el modo de ubicar el escenario de la acción, interpretar las posibilidades y afrontar los desafíos.

A su vez Camilloni (2007) también enfatiza en el docente como sujeto biográfico y actor social, donde sus prácticas de enseñanza se desarrollan en un contexto histórico, social, cultural e institucional. Asimismo, Davini (2015) refuerza esta perspectiva al señalar que “las prácticas son resultado de los sujetos, que involucran siempre el pensamiento y la valoración, así como las diversas nociones o imágenes sobre el mundo” (p. 24). Entonces, ¿qué tipo de devoluciones son las que contribuyen a que los practicantes reconozcan y cuestionen estas imágenes o nociones para fortalecer sus prácticas docentes?

Complementariamente, Steiman (2018) recurre a Achilli (1986), quien define a la práctica docente como “el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro”. (Achilli, 1986, p. 47).

Siguiendo con las distinciones planteadas por Steiman, mientras que la práctica docente abarca todo su trabajo, incluyendo aspectos como la planificación, la interacción con otros docentes y el desarrollo profesional, la práctica pedagógica se centra exclusivamente en lo que sucede en el aula: “considero a las prácticas pedagógicas, como un tipo más restricto de prácticas docentes que incluyen por lo menos otras dos: las prácticas de enseñanza y las prácticas de aprendizaje.” (Steiman, 2018, p.19). Aquí, el énfasis está en la relación directa entre el docente y los alumnos, así como en las estrategias y métodos que se emplean para facilitar el aprendizaje. En este sentido Achilli (1986 como se citó en Steiman, 2018) alude a la práctica pedagógica como: “el trabajo docente que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una

determinada relación docente-conocimiento-alumno, centrada en el enseñar y el aprender" (p.47)

Por otra parte, las prácticas de enseñanza son entendidas por el autor como intervenciones educativas que van más allá de la mera transmisión de conocimientos. El trabajo del docente implica diseñar experiencias de aprendizaje y llevar a cabo actividades que faciliten que los estudiantes comprendan y se apropien del contenido curricular.

De este modo, las prácticas docentes pueden comprenderse mejor cuando se enmarcan en la compleja trama social y cultural del campo educativo, donde las relaciones de poder, los significados compartidos y las disposiciones estructuradas moldean cada interacción. En este escenario, ¿de qué manera pueden las devoluciones convertirse en un dispositivo de emancipación y construcción profesional para los practicantes, y a qué tipo de práctica corresponden los aportes que los estudiantes pueden llegar a percibir?

5.5 Observaciones de aula y retroalimentación: un diálogo necesario

Las instancias de prácticas por las cuales transitan los estudiantes de formación docente, comprenden momentos de observación de clase en los que participan el profesor adscriptor, encargado de su supervisión en la práctica y en ocasiones, el docente de didáctica, quien realiza algunas visitas puntuales de observación. De acuerdo al SUNFD 2008, en su artículo 50, inciso 3, el docente de la Unidad Didáctica – Práctica Docente, “deberá visitar al practicante como mínimo tres veces durante el curso de su práctica anual.”⁵ (p.16). Además, el mismo artículo establece que “el segundo parcial constará de una instancia presencial teórica y de una práctica. Esta última consistirá en el dictado de una clase ante el grupo en el que el estudiante se encuentra adscripto y será calificado por un Tribunal designado.” (p.15).

Dentro del marco normativo de la formación docente, se destacan las Pautas generales para el curso de Didáctica I, II y III- Práctica Docente de los aspirantes a profesor de educación media (2009), las cuales subrayan la importancia de la reflexión conjunta entre el docente adscriptor y el practicante. En su inciso 3, estas pautas indican que, luego de las intervenciones del practicante, debe producirse un análisis y reflexión sobre la clase observada, donde los

⁵ Aprobado por Acta nro. 63 Res. N° 67 de fecha del 18 de octubre de 2007

involucrados -el docente adscriptor, el practicante y sus compañeros- realizan una reflexión teórica conjunta sobre la práctica pedagógica observada y el inciso 6 aclara que “la visita del profesor de Didáctica consistirá en la observación de la clase a cargo del practicante y el posterior análisis y reflexión teórica sobre la misma junto al practicante, el profesor adscriptor y los compañeros que hayan concurrido”.⁶

Los registros observacionales de los docentes que supervisan la práctica, abren espacio a las devoluciones, que desde una visión simplista se podría decir que son conversaciones que retroalimentan la situación de aula presentada. Según Alirio y Zambrano (2011):

es a través de la retroalimentación sistemática y formativa ofrecida por parte del asesor de práctica como el practicante puede ser empoderado como un profesional reflexivo, autónomo y autocrítico, consciente de sus fortalezas y debilidades, y capaz de adoptar las decisiones más convenientes e informadas frente a los diferentes retos y problemáticas que le corresponda afrontar en el ejercicio de su misión. (p.74)

Cabe aquí indagar sobre la raíz de la palabra retroalimentación, de acuerdo con Anijovich (2019) remite a ofrecer información o sugerencias sobre lo que ya ocurrió. Por su parte, Kirkland (1998) señala que:

la importancia de la retroalimentación radica en que ésta provee al individuo con información sobre lo que él o ella está haciendo. Esta información es vital para monitorear su desempeño, reforzar cambios realizados, fomentar la auto-confianza, y motivarse a continuar. La retroalimentación permite que las personas se auto-descubran y les ayuda a evaluar determinadas situaciones o comportamientos (citado por Alirio y Zambrano, 2011, p.76).

Según lo antes expresado, cabe la pregunta: ¿Todas las retroalimentaciones ofrecen lo mismo?, Siguiendo a Sánchez y Manrique (2018) el tipo de devoluciones que un docente puede ofrecer

⁶ Res. N° 1720/09, Exp. 3809/09, de fecha 24 de abril de 2009

a un estudiante o a un grupo depende de la manera en que ejerce su rol, de su comprensión de la función docente y de la relación que establece con los estudiantes.

Este vínculo practicante-docente influye en la naturaleza de las retroalimentaciones, que puede oscilar entre enfoques más técnicos y centrados en la corrección de errores, hasta enfoques más constructivos y centrados en el desarrollo de competencias metacognitivas.

La retroalimentación es una práctica que varía según el campo y lugar desde el cual se aborda, transitando desde la psicología con una visión conductista; aproximándose más a la mera corrección para algunos, e inscribiéndose en un proceso de regulación de los aprendizajes para otros. En esta línea, Edelstein (2011) refiere a juicios totalizantes sobre la clase, veredictos que muchas veces actúan como clausuradores del pensamiento crítico acerca de la enseñanza.

Los registros de clase suelen en muchos casos traducirse, en particular cuando todavía se está muy próximo a las resonancias de la inmediatez, a expresiones sintetizadoras que adoptan la forma de juicios totalizantes tales como: "excelente", "brillante", "absolutamente coherente", "muy informada y consistente", "participativa", "dinámica", "pobre", "de bajo nivel", "aburrida", "vacía de contenidos", "difícil", "muy difícil", "pésima", entre otros. Estos juicios totalizantes tienen la forma de calificaciones que se expresan de manera tajante, por lo que, en lugar de invitar a colocarse en situación de análisis, clausuran tal posibilidad. (Edelstein, 2011, p. 202).

Si pensamos la retroalimentación desde este enfoque estamos dejando de lado el sentido constructivista del aprendizaje. Tal como destacan Anijovich y Cappelletti (2018), su propósito no es solo corregir errores, sino involucrar al estudiante en la revisión activa de sus aprendizajes, permitiéndole tomar un rol protagónico en su proceso formativo. Este enfoque se alinea con una concepción constructivista del aprendizaje, en la cual el conocimiento se construye en contextos de interacción.

Desde esta óptica, interesa en este trabajo concebir a la retroalimentación como una instancia formativa que permite al practicante realizar una recuperación reflexiva del aula, y que responde a una visión dialógica, estableciendo un diálogo abierto y constructivo entre el docente y el

alumno, donde éste participa activamente formulando preguntas, solicitando datos adicionales, aclarando dudas y analizando los comentarios recibidos, a fin de comprender dónde estuvieron las fallas y cómo puede utilizar esta información para mejorar su actuación o desempeño (Moreno, 2021) o en términos de Anijovich y Cappelletti (2018) “interacciones dialogadas formativas” (p.90).

Para Anijovich (2019), la retroalimentación adquiere un carácter formativo cuando logra impactar en los procesos de aprendizaje y en las dinámicas pedagógicas. En este sentido, es formativa si contribuye a modificar los procesos de pensamiento y los comportamientos de los estudiantes, ayudándolos a cerrar la brecha entre su estado inicial y los objetivos de aprendizaje o estándares establecidos, colaborando activamente en dicho recorrido. Además, actúa como un factor clave en la motivación, dado que incide en la autoestima de todos los actores involucrados: estudiantes, docentes y directivos. Asimismo, fomenta la participación activa de los estudiantes en su propio aprendizaje, promoviendo el desarrollo de habilidades metacognitivas y posicionándolos como agentes activos en lugar de receptores pasivos. La retroalimentación formativa, además, se caracteriza por ser específica, ofreciendo información útil y aplicable por toda la comunidad educativa para alcanzar metas compartidas. Esto favorece prácticas reflexivas que permiten a los docentes revisar y mejorar continuamente sus procesos de enseñanza.

Siendo así, la observación y el análisis de clases son fundamentales, no solo como actividades de evaluación, sino como herramientas que se vinculan estrechamente con la intervención y la mejora continua. Según Edelstein (2011), el propósito central de estas prácticas puede caracterizarse como una invitación a “volver a pensar la clase” y a “pensar la enseñanza” (p. 193). Son momentos para “desnaturalizar aquello que entra en el registro de lo obvio, valorizar lo recogido a nivel empírico para rastrear en la teoría elementos que den acceso a diferentes niveles de análisis sobre la cuestión”. (p. 205)

Por su parte Jackson (1968) ha sido uno de los teóricos preocupados en analizar los pensamientos de los profesores, aportando entre otros, los conceptos de fases pre activa, interactiva y pos activa de la enseñanza. Las fases pre activa y pos activa constituyen momentos claves para la reflexión, porque suponen una especie de diálogo con uno mismo que permite analizar la relación teoría-práctica, sin estar condicionados por la simultaneidad e imprevisibilidad de la práctica, que se entiende como la fase interactiva.

5.6 Las relaciones de poder en la retroalimentación: un enfoque Foucaultiano

Las instancias de retroalimentación en la formación docente trascienden su función técnica, convirtiéndose en dispositivos donde las relaciones de poder operan de manera sutil, configurando subjetividades y prácticas. Desde el marco conceptual de Michel Foucault, estas no pueden ser entendidas como procesos aislados, sino como parte de una red de micro-poderes que atraviesan el campo educativo, generando sujetos que son, a la vez, objetos y efectos del poder.

Foucault (2002) describe el poder como una red de relaciones que opera mediante la disciplina y la vigilancia, instaurando un régimen normativo que produce comportamientos, saberes e identidades. En este sentido, las devoluciones no solo sancionan o corrigen el desempeño del practicante, sino que también actúan como prácticas discursivas que fijan los límites de lo legítimo y lo deseable en la enseñanza.

Este proceso de normalización no es neutro. Al establecer qué estrategias didácticas son adecuadas, qué actitudes representan profesionalismo y qué interacciones con los estudiantes son valoradas, las devoluciones inscriben al practicante en un sistema de verdad que regula y jerarquiza las prácticas pedagógicas. Según Foucault, estas formas de disciplina no se limitan a lo externo, sino que penetran en las disposiciones internas del sujeto, configurando un *habitus* que naturaliza los estándares dominantes.

El poder no es simplemente represivo, sino constitutivo: produce realidades, establece verdades y configura identidades. Así, los tutores pueden funcionar como mediadores que refuercen las normas dominantes o como facilitadores de diálogos que cuestionen y resignifiquen dichas normas.

Si las devoluciones se limitan a reproducir las expectativas preestablecidas, perpetúan un modelo educativo que tiende a la homogeneización. Por el contrario, si se diseñan como dispositivos de interrogación y agencia, pueden contribuir a formar docentes capaces de reflexionar sobre las condiciones de posibilidad de su práctica y de intervenir en ellas de manera transformadora.

Ello invita a reflexionar: ¿qué tipo de docentes se están formando según el tipo de devoluciones que reciben? Los docentes tutores desempeñan un papel esencial al ejercer una autoridad que no solo regula el desempeño del practicante, sino que también configura los significados asociados a la enseñanza. Sin embargo, esta autoridad puede ser utilizada de diferentes maneras: para reforzar normas hegemónicas o para abrir espacios de diálogo y reflexión.

5.7 Las prácticas reflexivas

En el análisis de las prácticas docentes, Steiman (2018) subraya la importancia de considerar la clase como una totalidad, una unidad de sentido que articula tanto aspectos visibles como subyacentes. Para Edelstein (2011) resulta fundamental “captar la unidad de sentido y el núcleo sustantivo de una clase, como punto de partida” (citada en Steiman, 2018, p. 137). Esta perspectiva invita a observar la complejidad del acto educativo, donde se entrelazan las decisiones pedagógicas, las interacciones en el aula y los contextos sociales e institucionales que las atraviesan.

Asimismo, Steiman (2018) destaca que “toda práctica reflexiva se define a partir del sentido que se le asigna, del objeto de la reflexión y de las razones por las cuales un sujeto se pone en disposición de reflexividad” (p. 137). En este marco, las instancias de devolución que siguen a las observaciones de clase se constituyen en espacios privilegiados para promover dicha reflexividad. Sin embargo, es pertinente cuestionar si estas devoluciones efectivamente contribuyen a desarrollar una práctica reflexiva en el practicante o si, por el contrario, se limitan a reproducir modelos preestablecidos, orientando al docente en formación a conformarse a la imagen del profesor más experimentado. Cabe entonces preguntarse: ¿Apuntan estas instancias a fomentar una reflexión auténtica sobre el sentido y la intencionalidad de las decisiones pedagógicas o refuerzan un modelo de formación basado en la transmisión de un modelo docente?

Si bien las devoluciones pueden actuar como un medio para proporcionar orientaciones específicas, también deberían ser un espacio donde el practicante tenga la oportunidad de cuestionar, resignificar y construir su propio habitus docente. Así, las devoluciones no deberían ser solo una réplica de prácticas preexistentes, sino una instancia que habilite al practicante a

desarrollar autonomía crítica y reflexiva, en consonancia con el objetivo de configurar una práctica pedagógica situada.

En esta línea, los trabajos de Smyth y Garrido destacan la importancia del análisis crítico de las prácticas docentes. Smyth (1991) introduce un marco teórico que permite visualizar y conceptualizar el pensamiento crítico en la práctica docente. Plantea cuatro tipos de acciones o momentos esenciales para este análisis crítico: descripción, información, confrontación y reconstrucción. La descripción invita a tomar conciencia de las acciones llevadas a cabo; la información profundiza en los fundamentos didáctico-disciplinarios que las sustentan; la confrontación evalúa las tensiones entre lo planificado y lo ejecutado, y la reconstrucción impulsa la resignificación de las prácticas docentes a través de un proceso reflexivo.

Garrido (s.f.) profundiza en estos momentos al explicar que la descripción y la información abren el proceso reflexivo, mientras que la confrontación pone de manifiesto los nudos problemáticos que impiden el avance crítico, y la reconstrucción permite reorientar y enriquecer la práctica docente. Este proceso de confrontación y reconstrucción es esencial para captar el nudo problemático sustantivo en la práctica docente.

Los momentos posclase en que se producen devoluciones, donde los practicantes reciben retroalimentación sobre su desempeño, plantean algunas interrogantes, ¿logran los practicantes describir y tomar conciencia de sus decisiones pedagógicas?, ¿se evidencia en sus reflexiones un análisis de los fundamentos que sustentan sus prácticas?, ¿reconocen y abordan las posibles tensiones entre lo planificado y lo ejecutado? Y, lo más importante, ¿las devoluciones promueven en ellos un proceso de reconstrucción?

Los cuatro momentos propuestos por Smyth son una herramienta para identificar los niveles de pensamiento crítico que emergen en las devoluciones, visibilizando en qué medida estos trascienden lo técnico y operativo para convertirse en un espacio genuino de aprendizaje reflexivo.

Por otro lado, Perrenaud (2011) señala que “una práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad o un *habitus*” (2011, p. 13). Entiende que la reflexión no se limita a discursos o intenciones, sino que debe ser una práctica constante, incluso en situaciones de crisis o fracaso. Destaca que “se aprende a analizar analizando, al igual que se aprende a caminar caminando” (p. 65), sugiriendo que la reflexión y el análisis se desarrollan a través de la experiencia práctica

continua. Solo a través de una práctica reflexiva es posible formar a practicantes reflexivos, de acuerdo a la fórmula de Meirieu (1996) "Aprender a hacer lo que no se sabe hacer haciéndolo" (citado en Perrenoud, 2011, p.17).

Según lo expresado, desarrollar una práctica reflexiva implica aprender a aprovechar la reflexión mediante:

- Un ajuste de los esquemas de acción, permitiendo una intervención más rápida, concreta y segura.
- Un refuerzo de la imagen de uno mismo como profesional reflexivo en proceso de evolución.
- Un saber integrado que permitirá comprender y dominar otros problemas profesionales.

Para el autor suizo el saber analizar es un saber hacer que se basa en saberes teóricos y prácticos. Este conocimiento se adquiere sobre la marcha, mediante ensayos y errores, y se perfecciona a través de la práctica continua. El autor resalta la necesidad de que los docentes en formación se involucren profundamente en el análisis de sus prácticas educativas, enfatizando en la importancia de los saberes prácticos y la implicación personal en el proceso de reflexión. Afirmando que "No podemos analizar e interpretar las prácticas sin apoyarnos en saberes centrados en la acción y en lo que la sostiene" (p.121). Ello pone de relieve al conocimiento teórico ligado a la práctica. La teoría, por sí sola, resulta insuficiente para comprender y mejorar la práctica docente; es en la interacción con el contexto real donde los docentes en formación pueden identificar desafíos y oportunidades de mejora.

En este sentido, Perrenoud (2011) argumenta que "conocer las conclusiones de un análisis llevado a cabo por un tercero difícilmente ayudará a cambiar" (p. 119). Por lo tanto, las sugerencias externas tienen un valor limitado a menos que el practicante se involucre personalmente en el proceso de análisis y reflexión. La transformación de la práctica docente requiere de un proceso interno donde el docente en formación internalice y reinterprete las observaciones, adaptándolas a su propio contexto y experiencia entendiendo el análisis de las prácticas como un autoanálisis.

Complementariamente, Edelstein (2000) resalta la naturaleza profunda y reflexiva de la experiencia del sujeto en el mundo social. La autora expresa que "la reflexión, tal como es entendida, implica el esfuerzo en una inmersión consciente de un sujeto en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos" (pp. 2-3).

Ello promueve un diálogo interno y externo que permite al sujeto tomar conciencia de sus creencias, intereses, valores y relaciones sociales, constituyendo una base para una práctica docente crítica y consciente, elemento que se buscará identificar si está presente en las retroalimentaciones que reciben los practicantes.

6. Universo y objetivos

Como ya se ha afirmado en líneas anteriores, para conformar el universo de estudio se ha seleccionado como población a estudiantes 3er año de formación docente del profesorado de sociología (Plan 2008), del Centro Regional de Profesores del Norte, que han realizado la práctica docente durante el año 2023 y 2024.

Dado que la línea de investigación pretende inscribirse en el marco del análisis de las prácticas de enseñanza de la sociología, se ha optado por estudiantes de Didáctica II del profesorado de sociología, excluyendo de este estudio otras orientaciones de profesorado.

El criterio utilizado para seleccionar solamente un nivel y orientación, responde a razones de tiempo como de alcance con un horizonte temporal que se proyecta entre marzo de 2023 y marzo de 2025. A su vez la mirada está orientada específicamente a las instancias de devoluciones que se producen a consecuencia de las observaciones de clase desde las voces de los practicantes.

En esta línea, se proponen los siguientes objetivos:

Objetivo general:

- Conocer e interpretar las percepciones de los practicantes respecto a las instancias de devoluciones que se producen posteriores a las observaciones de sus clases.

Objetivos específicos:

- Identificar elementos presentes en las devoluciones y comprender en qué medida los practicantes se nutren de estas devoluciones para modificar o fortalecer su práctica pre-profesional.

- Describir las formas que adoptan las devoluciones a efectos de evaluar cuáles de ellas son percibidas como más relevantes por los practicantes.

7. Principales preguntas que busca responder la investigación

En función de los argumentos expuestos, las preguntas centrales que orientan el trabajo y a las que se pretende dar respuesta son: ¿qué impacto tienen las devoluciones en el trayecto formativo del practicante?, ¿cómo ocurren?, ¿cómo integran a su formación las instancias de retroalimentación?, ¿cómo interpretan las devoluciones en el contexto de su desarrollo académico y profesional? ¿cómo influyen estas instancias en su identidad como educadores en formación?, ¿cómo valoraran la retroalimentación de los docentes adscriptores y de los docentes de didáctica?, ¿cuáles líneas temáticas de esa retroalimentación, perciben como más importante para su formación?

8. Estrategia metodológica

De acuerdo con las justificaciones ya expresadas, se ha optado por un enfoque metodológico de corte cualitativo. Esto implica “recoger datos de campo en el lugar donde los participantes experimentan el fenómeno o problema de estudio” (Batthyány y Cabrera, 2011, p.78). De este modo, se buscará captar las significaciones que le otorgan los participantes al problema objeto de este trabajo en cuestión (Batthyány y Cabrera, 2011). Con ello, será posible acercarse a las subjetividades de los practicantes sobre las instancias de devoluciones.

Como lo señalan Taylor y Bogdan (1987) “si estudiamos a las personas cualitativamente llegamos a conocerlas en lo personal y a experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad” (p. 8). Es así, que surge la convicción que dicha perspectiva es la que permitirá una comprensión más detallada del universo de estudio seleccionado, ya que la experiencia subjetiva de los individuos, sus narrativas y su contexto social se vuelven elementos esenciales para este análisis detallado.

El enfoque cualitativo o también conocido como interpretativo permite “penetrar en el mundo construido y compartido por los sujetos y comprender cómo funcionan a partir de sus acuerdos intersubjetivos. Se centra fundamentalmente en la búsqueda de significados que los sujetos dan a sus propias prácticas en las situaciones en que actúan” (Abero, Berardi, Capocasale, García y Rojas, 2015, p.44).

Para la recolección de datos empíricos, se tomará en cuenta la narrativa de los participantes, utilizando como técnica, la entrevista. Siguiendo a Delgado y Gutiérrez (1999, como se citó en Battyány y Cabrera, 2011) se puede entender a la entrevista como una “narración conversacional, creada conjuntamente por el entrevistador y el entrevistado” (p.89).

Se implementarán entrevistas en profundidad a efectos de explorar las narrativas y proporcionar una comprensión más completa y contextualizada. El diseño de las entrevistas se caracterizará por su estructura abierta y flexible, permitiendo la emergencia de discursos significativos. Se buscará equilibrar la orientación de las entrevistas para asegurar la dirección hacia áreas específicas de interés, al tiempo que se mantendrá la flexibilidad necesaria para captar matices y detalles relevantes que puedan surgir de manera espontánea durante la interacción.

Para la elección de los entrevistados, se opta por un acercamiento completo al universo de estudio, abarcando a estudiantes de sociología del Centro Regional de Profesores del Norte que cursaron la práctica docente en los años 2023 y 2024. A estos estudiantes se les solicitará el consentimiento informado antes de participar en la investigación.

9. Equipos y materiales

Para la realización de este trabajo de investigación, se empleará equipos y materiales que permitirán un registro fiable de los datos, una organización de la información y las condiciones adecuadas para el análisis posterior. En primer lugar, una computadora portátil, fundamental en todo el proceso, tanto para la gestión de archivos, el almacenamiento seguro y el análisis de la información recolectada.

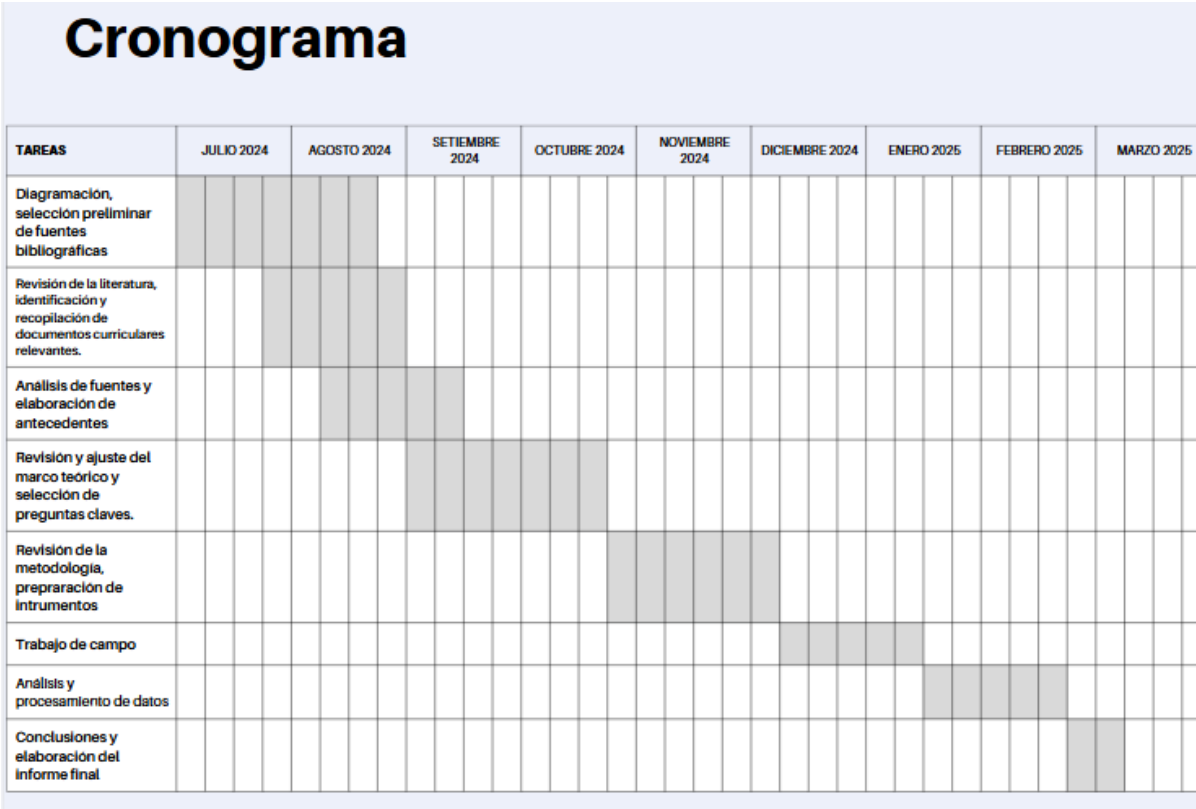
Complementariamente, para el trabajo de campo, se recurrirá a un teléfono celular equipado con una aplicación de grabación de voz disponible en la Apple Store, acompañado de auriculares, con el fin de obtener registros sonoros claros y precisos de las entrevistas. Estos

dispositivos facilitarán el resguardo inmediato y fiable de los datos, además para la aplicación de entrevistas se implementarán tanto en modalidad presencial como virtual, utilizando la plataforma Zoom o videollamadas mediante WhatsApp.

Para asegurar la protección y accesibilidad de la información recolectada, se empleará el servicio de almacenamiento en la nube Google Drive, que proporcionará seguridad, respaldo y acceso remoto a los materiales. Para el análisis de la información recolectada se empleará el software ATLAS.ti. También se dispondrá de guiones de entrevistas, tanto impresos como en formato digital, que orientarán la interacción con los entrevistados. Además, se utilizará un cuaderno de notas de campo y bolígrafo para registrar observaciones, impresiones, detalles contextuales y reflexiones de quien investiga, tanto durante como después de cada entrevista. Esta estrategia permitirá complementar el material sonoro con apreciaciones cualitativas, enriqueciendo así la fase interpretativa del estudio.

La investigación también requerirá el acceso y la consulta de documentos curriculares, libros y trabajos de investigaciones previos. Para la redacción y maquetación del informe final, se emplearán herramientas digitales como Google Docs, Microsoft Word y PDF, que facilitan la elaboración, revisión y presentación del documento, permitiendo la incorporación de gráficos, diagramas y tablas. Además, se utilizarán materiales de papelería general, tales como carpetas, post-it y resaltadores, que apoyarán la organización y clasificación inicial de la información empírica y bibliográfica.

10. Cronograma general de ejecución



Fuente: Elaboración propia

Referencias

- Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García, S., & Rojas, R. (2015). *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. Revista Convocación, Contexto SRL.
- Alirio, E., & Zambrano, L. (2011). Caracterización de los procesos de retroalimentación en la práctica docente. *Revista Entornos*, (24), 73-85.
- Álvarez-Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles Educativos*, 37(148), 172-190.
- Amaro, M., & Laroca, A. (2012). *Reflexiones sobre la sociología y su enseñabilidad*. ANEP.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2007). *Pautas para los cursos de Didáctica – Práctica Docente de los aspirantes a Maestro Técnicos u otros Títulos Docentes para la Educación Técnica, Profesional o Tecnológica – Plan 2008*. Aprobado por Acta N° 63, Resolución N° 67, de fecha 18 de octubre de 2007.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2009). *Resolución N° 1720/09, Expediente 3809/09*. Fecha 24 de abril de 2009.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2019). *Resolución N° 41, Acta N° 31, Expediente 2019-25-5-007977*.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2023). *Documento plan para la educación media y superior 2023*. Aprobado por resolución del CODICEN N°. 2981/23, de fecha 26 de octubre de 2023.
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2018). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Anijovich, R. (2019). *Retroalimentación formativa: Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula*. SUMMA.
- Baththyány, K., & Cabrera, M. (2011). *Metodología de la investigación en ciencias sociales*. Paidós.

- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Edelstein, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza: Una referencia disciplinar para la reflexión crítica. *Revista del IIICE*, 17. Miño y Dávila.
- Garrido, R. (s.f.). El análisis crítico de la práctica docente. *Revista Borradores*, 2(3).
- Garrido, R. (2019). El rol de los tutores y las tutoras en el análisis de las prácticas en el profesorado de sociología del Uruguay. [Tesis de investigación]. CFE
- Garrido, R., Martínez, G., Motta, D., & Sabatovich, D. (2020). *Hacia una didáctica de la sociología*. Magro.
- Justianovich, S., López, A., Barcia, A., & García Clúa, L. (2017). Las devoluciones didácticas a los practicantes como dispositivo para reflexionar sobre la enseñanza. En Barcia, A., De Moraes Melo, M., & López, A. (Coords.), *Prácticas de la enseñanza* (pp. 114-123). EDULP
- Manrique, M. S y Marconi, A. E. (2021). Las intervenciones docentes en los dispositivos de devolución posclase. *RAES*, 13(22), pp. 203-220.
- Moreno, T. (2021). La retroalimentación: Un proceso clave para la enseñanza y la evaluación formativa. UAM.
- Oliveira, A. (2021). La sociología en la educación secundaria en Brasil. *InterCambios*, 1(1), 52-61.
- Pesce, F. (2014). La didáctica en la formación de docentes para la enseñanza media en Uruguay. *Revista InterCambios*, 1, junio.
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.

Reglamento de Estudiantes SUNFD 2008 - Aprobado por Acta N° 63 Resolución N° 67, 18 de octubre de 2007 (Incluye modificaciones, hasta agosto 2016).

Sánchez, L., & Manrique, M. S. (2018). La retroalimentación más allá de la evaluación. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9(14), 89-104.

Schutz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Paidós.

Silvera Silveira, J. (2021). La práctica docente: Una mirada desde los protagonistas. [Ensayo final de grado]. CFE

Sistema Único Nacional de Formación Docente. (2008). Aprobado por Acta N° 63, Res. N° 67, del 18 de octubre de 2007.

Smyth, J. (1991). *Una pedagogía crítica de la práctica en el aula*. Universidad de Deakin.

Steiman, J. (2011). El análisis didáctico de la clase. Presentación en el XII Congreso Nacional Profesores de Educación Social y Cívica, Sociología y Derecho. [Diapositivas PPT].

Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza*. Miño y Dávila.

Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.