

Las interacciones dialógicas en la clase de Sociología. Aproximación desde las concepciones de los estudiantes

IBARRONDO Patricia / Consejo de Formación en Educación (CFE)-IFD¹ - pibarrondo33@gmail.com

Eje 1: Abordaje y problemas filosóficos, históricos y epistemológicos en educación - Tipo de trabajo: ponencia

Palabras clave: Investigación Educativa. Enseñanza de la Sociología. Profesorado

› Resumen

La investigación presenta como objetivo general explorar cuáles son las concepciones de los estudiantes en relación con las interacciones dialógicas, en tanto una particular manera didáctica de desenvolver la clase de Sociología. Consiste en un trabajo de investigación educativa, reflexiva, pretendiendo aportar a la enseñanza de la Sociología en la carrera de Profesorado en la Formación en Educación de Uruguay. Se plantea visualizar si en las concepciones de los estudiantes están identificadas las interacciones dialógicas como configuraciones didácticas y analizar los sentidos que presenten. La estrategia metodológica para el abordaje de campo y el análisis de los resultados se inscribe en el paradigma interpretativo dando lugar a la implementación de metodología cualitativa, operando, además, desde Teoría Fundamentada en la versión comprensiva. La técnica para la recolección de los datos es la entrevista, conjugando características etnográficas y focalizadas. Los resultados pueden ser de utilidad para deconstruir supuestos y habilitar a la reflexión filosófica-epistémica en el campo de la enseñanza de la Sociología del Profesorado en tanto carrera de la Formación en Educación.

› Presentación del tema y del problema de investigación

¹ Tutor: Dr. Emilio Oribe (Melo, Cerro Largo) Uruguay. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE). Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE). Programa Maestría Enseñanza Universitaria (MEU). Universidad de la República (UDELAR)

Enseñar y aprender Sociología en el Núcleo de Formación Profesional Común (Plan 2008), en la carrera de Profesorado en Uruguay supone un desafío, entre otras cosas porque hay que tratar que el saber sociológico se torne interesante para estudiantes de distintas disciplinas, ya que el Profesorado uruguayo se divide en una veintena de especialidades. La situación se vuelve problemática, cuando en la clase se pretende implementar la interacción dialógica como una configuración didáctica considerada valiosa para enseñar y aprender Sociología Reflexiva. La temática surge, entonces, de la inquietud por comprender desde las concepciones estudiantiles, la configuración didáctica mencionada.

El **problema de investigación** construido se resume en la interrogante principal: ¿Cuáles son las concepciones acerca de las interacciones dialógicas en la clase de Sociología, de aquellos estudiantes que han cursado dicha unidad curricular en el primer año de profesorado en el Núcleo Profesional Común del Plan 2008, en tres Institutos de Formación del País, entre los años 2015 y 2019? Asimismo, se construyen otras interrogantes que habilitan a la formulación de propósitos específicos: ¿Los estudiantes identifican las interacciones dialógicas en la clase de Sociología como una configuración didáctica y, si es así, ¿qué indican de estas? ¿En las concepciones de los estudiantes, las interacciones dialógicas en tanto configuraciones didácticas presentan algún sentido didáctico pedagógico o presentan alguna otra cualidad?

El objetivo general consiste en explorar para generar teoría sustantiva, acerca de las interacciones dialógicas en la clase de Sociología, a partir de las concepciones de los estudiantes que han cursado el primer año de Profesorado en el Núcleo Profesional Común del Plan 2008, en tres Institutos de Formación Docente del País, entre los años 2015-2019. Para los objetivos específicos se plantea: a) visualizar si en las concepciones de los estudiantes están identificadas las interacciones dialógicas como configuraciones didácticas en la clase, y si es así, recabar lo que dicen de estas. b) Tipificar las concepciones estudiantiles acerca de las interacciones dialógicas en la clase de Sociología. c) Analizar los sentidos que puedan presentar las interacciones dialógicas en tanto configuraciones didácticas en la clase de Sociología, desde las concepciones de los estudiantes.

› ***Relevancia de la investigación***

Conocer las concepciones de estudiantes acerca de las interacciones dialógicas en la clase de Sociología puede resultar relevante para estudiantes de primer año de profesorado, así como para los profesores de la especialidad. Abrir visibilidad sobre el tema contribuirá a que los estudiantes reflexionen en torno a las características y sentidos de modos didácticos pedagógicos implementados en clase. Aporta al autoconocimiento y la metacognición, lo que favorece a la autonomía para el nivel terciario y universitario. Con relación a los profesores, resulta conveniente obtener insumos para optimizar las prácticas. El hecho de conocer cómo piensa, cómo siente el estudiantado podría servir de insumo relevante. Al pensar en las interacciones dialógicas como configuraciones didácticas supone pensar las prácticas de enseñanza con un carácter comunicativo intencional, haciendo foco en el aprendizaje de los estudiantes, en el pensamiento y concepciones de estos. Concretamente, se entiende que el objeto empírico construido para el problema de investigación presenta cierta originalidad en el plano de la investigación educativa nacional y más aún con relación a la enseñanza de la Sociología en el Profesorado.

Por otra parte, puede aportar a la enseñanza de la investigación educativa ya que en tanto investigación constituye un insumo que permite abrir debate metodológico.

› **Tipo de diseño**

El diseño presenta una estructura que atiende tres niveles relacionados entre sí, teórico, empírico y metodológico, los que van a sostener la construcción del problema de investigación, así como el trabajo de campo y el análisis de los resultados.

En el nivel teórico, dado el corte reflexivo, la teoría y la conformación de un marco teórico que permitiera dialogar con la realidad, son muy importantes para este trabajo. Si bien se pretende realizar aportes al campo de la Enseñanza de la Sociología en el nivel de la Formación en Educación en el Núcleo de Formación Común (Plan 2008), los referentes teóricos no provienen sola ni principalmente del campo de la Sociología o de la Didáctica de la disciplina, sino de distintos ámbitos, como por ejemplo la Epistemología, Filosofía, Psicología.

La construcción de las referencias teóricas, parten de las categorías centrales contenidas en el problema de investigación, las que permiten la argumentación reflexiva en diálogo con distintos autores. La primera categoría, concepciones, en términos generales, refiere a las construcciones de carácter cognitivo y afectivo del pensamiento. En este caso referidas a las experiencias de los estudiantes en las clases de Sociología. La categoría interacciones dialógicas, objeto sobre el que

recaen las concepciones de los estudiantes, se constituye como unidad semántica (interacción-dialógica), lo que da cuenta de la interdependencia entre ambas categorías; pero, además, cada una admite su propio desarrollo teórico conceptual. A la vez, las interacciones dialógicas son presentadas como configuraciones didácticas, ya que están pensadas y proyectadas en el sentido dado por Litwin (2000), es decir, como la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Todo el entramado que envuelve al concepto interacciones dialógicas desemboca en la perspectiva rizomática.

Al indagar acerca de la categoría concepciones, se puede apreciar que la literatura da cuenta de la utilización indistinta de algunos términos, tales como concepciones, percepciones, creencias; incluso como sinónimos o de algún modo relacionados entre sí. No obstante, existen diferencias entre los términos. Con relación al término **concepciones**, la RAE remite a significados tales como “comenzar a sentir una pasión, formar una idea en la mente, comprender algo y encontrarle justificación”. De lo expuesto, se desprende que las concepciones involucran aspectos de orden afectivo, emotivos (pasión, afecto), a la vez que también participan factores cognoscitivos (mente, racionalidad). Asimismo, aparece la idea de proceso, lo que supone tiempo hasta lograr consolidar la concepción. En lo que respecta a las *percepciones*, estas aparecen como fenómenos (actos), sin permanencia temporal y sujeto a las posibilidades de los sentidos solamente sin involucrar procesos racionales tales como los cognitivos. Según la RAE, las percepciones consisten en “actos de aprehensión de la realidad por medio de los datos recibidos por los sentidos”. Para la definición de *creencia*, la institución indica que esta supone “un firme asentimiento y conformidad con algo, así como también dar completo crédito a un hecho o noticia como seguros o ciertos”. Hay en la creencia una carga de adhesión, inclinación, aceptación (por ejemplo, religiosa), que distingue de la concepción ya que esta última no necesariamente debe darse en sentido de aprobación o asentimiento sino todo lo contrario.

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

Proponer la interacción dialógica en la clase de Sociología como objeto acerca del cual se investigan las concepciones estudiantiles, lleva al abordaje de la **categoría interacción dialógica, desde una perspectiva rizomática**. La complejidad que lleva a pensar en clave rizomática se expresa desde el inicio en la concatenación interacción/diálogo, conceptos encadenados, a la vez que cada uno conserva alto grado de autonomía. A su vez, permite el planteo de algunos atravesamientos que pueden obturar o dificultar las interacciones dialógicas en la clase, como ser los atravesamientos epistemológicos, el lenguaje y las asimetrías en las relaciones sociales en la clase. De igual modo, el entramado rizomático se despliega por la relación existente entre las interacciones dialógicas y la idea de configuración didáctica.

Es así que se constituyen en principales referentes teóricos, autores como Weber (1944) interacción social; Bourdieu (2005), lo que significa hablar; Burbules (1999), diálogo en la enseñanza, Hidalgo (2006) Reflexividad; Litwin (2000), las configuraciones didácticas, Deleuze y Guattari (2013), rizoma.

El nivel empírico supone aspectos del acceso al campo y de la selección de los participantes. Once (11) estudiantes que cursaron Sociología en el primer año de la carrera de Profesorado en el Núcleo de Formación Profesional Común del Plan 2008, entre 2015 y 2019, en tres Institutos de Formación Docente, ubicados geográficamente, al norte y al noreste del territorio uruguayo, se constituyen en los participantes de la investigación. La selección tuvo carácter deliberativo, intencional y requirió de lo que Rodríguez, Gil y García (1996) denominan “vagabundeo”. Para los autores mencionados el vagabundeo es una de las estrategias para acercarse al campo, estableciendo contactos, antes de definir quiénes serán los informantes/participantes clave.

Acceder al campo, supuso en primer lugar la solicitud de autorización al CFE, la que fue otorgada por resolución 24, expediente 29-25-5-004435, con fecha 27 de mayo de 2019. Luego, se cursó la solicitud vía mail a las direcciones de dos de los institutos involucrados y la solicitud verbal a la dirección del tercer instituto. Es importante resaltar que hubo la necesidad de contar con colaboradores, principalmente contactos docentes en cada una de las instituciones. De ahí que tres colegas de la disciplina, uno en cada instituto proporcionó los contactos de estudiantes que estaban dispuestos a la realización de la entrevista. Incluso en el instituto en el que la investigadora se desempeña como docente se siguió el criterio del docente-colega colaborador, quien indicó los posibles informantes. Se apuntó con ello atender la vigilancia tanto epistemológica como ética.

Entre los contactos proporcionados por los colaboradores se realizó una aproximación, de la cual, en algunos casos el vínculo se generó inmediatamente, y en otro caso no fue posible consolidar instancias de entrevista o no tuvieron la suficiente consistencia en la respuesta. En todos los casos, el único criterio que primó para la selección definitiva de los participantes clave fue el de la disposición de estos. Se denomina participantes clave a quienes se destacaron por la disposición y tendencia a hablar, proporcionar la información necesaria acerca de las clases de Sociología.

A los estudiantes seleccionados se les proporcionó la información necesaria sobre el estudio, de manera que estén contemplados los aspectos éticos de la investigación social y educativa. En tal sentido, se les garantiza la debida confidencialidad que asegure el respeto a sus derechos e integridad.

El tiempo durante el cual se desarrolló la colecta de datos, abarca desde diciembre de 2019 a julio de 2020.

Respecto al nivel metodológico, hay que indicar que el trabajo realizado responde en primer lugar a la investigación en educación el sentido dado por Stenhouse (1993). El modo de hacer ciencia de lo social y educativo, la opción es por el denominado modo de generación conceptual, con anclaje en el paradigma hermenéutico, ya que la naturaleza misma de la temática abordada responde a la lógica del mencionado modelo.

La lógica hermenéutica permite la ruptura con la epistemología clásica, yendo al rescate de la historicidad, la diversidad, la subjetividad, la interpretación y comprensión de manera situada. Para Capocasale (2015), el modelo metodológico hermenéutico, “acepta la carga axiológica en el proceso de investigación, pues los valores y la ideología influyen desde la selección del problema a tratar hasta el análisis de los resultados obtenidos” (p. 44). Esto exige atender el papel del investigador. Por eso en el modo hermenéutico adoptado para llevar adelante la tarea científica, se considera pertinente. Ante este escenario lo más adecuado es la adopción de la lógica del modo cualitativo de investigación, consistente en asumir que el problema a investigar “está presente en el mundo intersubjetivo de los sujetos” (Capocasale 2021, p. 114).

En consonancia, el proceso de recolecta de datos para generar el análisis teórico se realiza a través de la entrevista. De acuerdo con Rodríguez Gómez *et. al*, (1996), consiste en “una técnica en la que una persona (entrevistador), solicita información de otra o de un grupo (entrevistados,

informantes), para obtener datos sobre un problema determinado. Presupone la existencia al menos de dos personas y la posibilidad de interacción social” (p. 167), por lo que se enfatiza el carácter interactivo de esta técnica. Dicho carácter demanda un ejercicio vigilante desde lo epistemológico y ético.

Por lo expuesto, los trazos atendidos al concretar las entrevistas apuntan a; en primer lugar, a la interacción entrevistador entrevistado y el ejercicio equilibrado para no ejercer directividad. Resulta pertinente el pensamiento de Bourdieu (1993), a quien le inquietaba el efecto de violencia simbólica en dicha relación de entrevista.

En segundo lugar, quien investiga se encarga de crear la situación y está lejos de ser neutral ya que según Ruiz (2012), la entrevista “comprende un desarrollo de interacción, creador y captador de significados, en el que influyen decisivamente las características personales (biológicas, psicológicas, sociales, conductuales), del entrevistador lo mismo que las del entrevistado” (p.165). Captar los significados constituye uno de los factores ineludibles.

En tercer lugar, se contempla la posibilidad de negociar los términos en los que se desenvuelven las entrevistas. Para Guber (2001) “los informantes reformulan, niegan o aceptan, aun implícitamente, los términos y el orden de las preguntas y los temas, sus supuestos y las jerarquizaciones conceptuales del entrevistador” (p. 92).

En cuarto lugar, la dinámica de la entrevista es importante. Guber (2001), presenta dos momentos importantes que son la apertura y la focalización/profundización. Para la apertura en cada instancia de entrevista con los estudiantes, se adopta el modo *grand tour* en el que se procura un abordaje que se caracteriza por no “ir al grano” (Guber, 2001, p. 87). Toda la parte introductoria que indaga respecto al ingreso a la carrera de profesorado, la especialidad elegida, así como las vivencias respecto a la cursada de la carrera y la incidencia en la vida misma del estudiante, constituyen expresión del modo *grand tour*, en este trabajo. Luego, a medida que se va desarrollando la entrevista y entrando en clima, se van desplegando o descubriendo las preguntas *mini-tour*. En este caso se trata de poner el foco en la clase de Sociología y en las configuraciones didácticas que recuerdan los estudiantes. El *mini tour*, exige el foco en experiencias concretas, delimitadas y en la que la atención del investigador debe estar alerta a la vez que mantiene la vigilancia para respetar la no directividad. En función de lo expuesto, se opta por no mencionar a las interacciones dialógicas como configuraciones didácticas ni referir a

ellas expresamente relacionadas a la clase de Sociología, a los efectos de respetar la no directividad.

Por otra parte, es necesario dar cuenta del procedimiento seguido para el análisis de los datos. En esta fase del trabajo cobra significación los aportes de la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*), en tanto método que va a guiar el análisis. Es la versión comprensivista de la teoría fundamentada, Charmaz (2009), la que guía el procedimiento analítico ya que la generación conceptual y teórica parte no solo de los datos sino fundamentalmente de la interpretación de estos por parte de quien analiza. Es así que se va realizando un proceso en el que se van entrelazando la recolección de datos, la codificación, junto al análisis y la interpretación.

A partir de los incidentes condensados en tablas, se realiza un incipiente ejercicio de comparación constante, principalmente comparando datos con datos, de cada una de las respuestas de las entrevistas y luego comparando las categorías. Concretamente, a partir del dato en bruto (D), se opta por extraer los aspectos sobresalientes (Ds), registrar los incidentes (I), para luego asignarle una categoría (C). A cada categoría se le atribuye propiedades (P), que sirven para realizar la comparación constante. Es decir, comparar sistemáticamente al incidente que surge de cada respuesta de las personas entrevistadas, con las propiedades de las categorías creadas por quien investiga, lo cual va permitiendo identificar las relaciones e ir generando “algo” de teoría sustantiva.

› ***Algunos resultados y discusión***

Partiendo del **segmento uno (1) introductorio**, que permite conocer aspectos referidos al año de ingreso a la carrera, la especialidad cursada, factores que impulsaron su elección y cómo vive la cursada, el análisis de los datos focaliza aspectos subjetivos y cognitivos. El gusto por la especialidad, los deseos y expectativas personales conforman los aspectos subjetivos, mientras que la concepción del valor transformador de la Educación y la especulación referente al mercado de empleo, constituyen aspectos de tipo cognitivo racionales, con arreglo a valores y con arreglo a fines respectivamente. Dado el énfasis puesto en los aspectos mencionados, es posible anclar el análisis y la discusión en las categorías afectividad y racionalidad.

Desde el segmento introductorio, se perciben rasgos significativos de las concepciones estudiantiles, en estrecha relación con las referencias teóricas en las que se previsualizan los aportes de la psicología de la educación. Las teorías implícitas son las de mayor visibilidad, dando pie para interpretar el reconocimiento de las interacciones dialógicas como configuraciones didácticas desde un tipo concreto de concepciones, las concepciones implícitas. Pozo (2015), expresa que muchas de las representaciones que se van adquiriendo respecto a la enseñanza y aprendizaje, tienen un carácter implícito debido a lo repetitivo de las situaciones. Esto puede haber sucedido con las interacciones dialógicas en las concepciones estudiantiles.

Por otro lado, resulta evidente el sesgo metacognitivo presente en las concepciones estudiantiles, lo que se evidencia en sus respuestas reflexivas. En la reflexión que realizan los sobre su relación con el campo del saber, se agudiza dicho sesgo, al punto de hurgar en sus procesos cognitivos respecto a la disciplina, en sus capacidades y dificultades, llegando inclusive a indicar que comprenden mejor el trayecto realizado.

El **segmento dos (2), centrado en la clase de Sociología**, consiste en la remembranza de los estudiantes acerca de cómo se desarrollaban dichas clases. Aquí es posible observar que en la evocación los estudiantes perciben la clase como un “lugar” o un “no lugar”, dando cuenta de la presencia de componentes estéticos (ej, el gusto) y elementos dianoéticos (ej. referencias a los aspectos didácticos pedagógicos). Asimismo, comienzan a emerger las actitudes de los docentes y la relación estudiante-saber sociológico, como dos acontecimientos significativos para el análisis.

El **segmento tres (3), aborda directamente la cuestión de las configuraciones didácticas**, lo que supone la clase de Sociología como el escenario en el que se despliegan (o no) dichas configuraciones y en el que emergen indirectamente las interacciones dialógicas. Es aquí donde las concepciones de los estudiantes se ponen en juego con mayor intensidad, percibiendo que reconocen 1) maneras didácticas, 2) pseudo maneras, 3) ausencia de maneras didácticas. En tanto las interacciones dialógicas como configuraciones didácticas, aparecen dispersas e implícitas en el grupo de las maneras didácticas.

Por otro lado, surgen dos acontecimientos que parecen constituirse como la clave en la clase de Sociología: 1) la actitud de los profesores (AD), y 2) la relación de los estudiantes con el campo del saber sociológico, (E---S). Estos acontecimientos guardan cierta relación con el esquema teórico del sistema didáctico de Chevallard (2000). Respecto al primer acontecimiento, en las concepciones estudiantiles se detecta la importancia atribuida a las actitudes de los profesores, a quienes se responsabiliza marcadamente, de los aspectos didácticos en la clase.

El otro acontecimiento se produce cuando los estudiantes visualizan su lugar en marcado vínculo con el saber sociológico, señalando condiciones varias que suelen intervenir en esa relación. Se puede apreciar la importancia de la lectura, las estrategias didácticas y la actitud abierta de los estudiantes para enfrentar otras perspectivas, el *habitus* del campo, el léxico disciplinar y la novedad del campo sociológico, entre las condiciones señaladas.

El análisis de la relación de los Estudiantes con la Sociología admite la discusión sobre la posible incidencia de la novedad, especificidad del léxico y *habitus* propios del campo sociológico en la vida escolar de los estudiantes. De acuerdo con Motta de Souza (2020), la implementación de la asignatura Sociología en los distintos ámbitos del Sistema Educativo Uruguayo ha tenido un carácter irregular e insuficiente.

La categorización emergente en el análisis que da cuenta de: 1) maneras didácticas, 2) pseudo maneras y 3) ausencia de maneras, aparece fuertemente ligada a la actitud de los profesores. Estas maneras incluyen distintos aspectos y elementos, tales como las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, los recursos didácticos, entre otros.

Cabe señalar que Litwin (2000), refiere a ocho configuraciones didácticas que considera adecuadas para las prácticas universitarias. Las reconoce como tales a partir de lo que considera constituyen “maneras” que favorecen la “comprensión genuina” enmarcando la práctica de enseñanza, en una práctica social y democrática. Este grupo denominado configuraciones didácticas, da cuenta de la preocupación docente recurrente por desenvolver los temas en la clase, favoreciendo los procesos reflexivos y comprensivos.

Del planteo anterior se desprende la primera aproximación entre las maneras didácticas del grupo uno (1), con las “configuraciones didácticas del grupo de las ocho”, propuestas por Litwin

(2000). Dicha aproximación se entiende posible porque los estudiantes valoraron positivamente las dimensiones y componentes contenidos en el grupo de maneras didácticas, vislumbrando la disposición y preocupación de los docentes por favorecer los procesos reflexivos y comprensivos. En cuanto al grupo dos (2), las Seudo maneras didácticas (ejemplo la sobreexposición), pueden aproximarse a lo que Litwin (2000), denomina “configuraciones en el borde de la agenda didáctica”, cuyos rasgos característicos pasan por la “linealidad” y no favorecen la intervención de los estudiantes. A su vez, Litwin (2000), expresa que existen “configuraciones no didácticas” (p. 97), las que no muestran la intención de parte del docente por favorecer la comprensión en el alumnado. Constituyen “Configuraciones deficientes, que quedarían definidas por la existencia de un patrón de mala comprensión” (Litwin, 2000, p.98). La ausencia de configuraciones didácticas visualizada en la interpretación del análisis de los datos proporcionados por los estudiantes en el grupo tres (3) se podrían aproximar a lo que la autora denomina “configuraciones no didácticas”.

¿Y las interacciones dialógicas?

La gran ruptura consiste en darse cuenta de que las interacciones dialógicas no han sido visualizadas de manera literal, expresa, uniforme por parte de los estudiantes, sino que fueron percibidas implícitamente (¿subterráneamente?), a través de distintos elementos heterogéneos. La complejidad de la evidencia en las concepciones de los estudiantes lleva a pensar en lo vacío, lineal y simple del supuesto de partida. Los estudiantes enuncian diversos componentes, elementos y condiciones que solo al conectarlos entre sí se puede llegar a pensar que implícitamente reconocen que la interacción y el diálogo son deseables para la clase de Sociología. A partir de ahí, recién se llega por la vía de la interpretación, a vincular a las interacciones dialógicas con las maneras didácticas identificadas por los estudiantes y por ende con la categoría configuración didáctica formulada por Litwin (2000).

Siguiendo la perspectiva de Deleuze y Guattari (2013), **en la complejidad rizomática, las interacciones dialógicas parecen una construcción que no admiten echar “raíz pivotante”, no admiten jerarquización.** Quizá el planteo inicial tuvo una pretensión jerarquizadora al poner en el podio a las interacciones dialógicas y visualizarlas como configuraciones deseables y válidas en la clase de Sociología. Sin embargo, la interpretación de la evidencia empírica denota

que las mismas emergen sin tal pretensión. Es por su carácter implícito en la concepción de los estudiantes, que se descentran escapando del foco principal requiriendo del recorrido cartográfico para su identificación y posterior análisis.

Dada la naturaleza de las interacciones dialógicas, el principio de cartografía que Deleuze y Guattari (2013), atribuyen a la imagen rizomática resulta útil para atrapar dicha dispersión. En el mapeo se evidencia el potencial de las interacciones dialógicas en tanto configuraciones didácticas, para conectar con otros puntos, demostrando que no son suficientes en sí mismas y requieren del sostenimiento (nutriente), que proporcionan otras dimensiones, como por ejemplo los recursos didácticos. Esto manifiesta la heterogeneidad y la interconexión, otros de los principios reconocidos por Deleuze y Guattari, (2013) para el modelo rizomático.

No obstante, el análisis interpretativo logra capturar y evidenciar para las interacciones dialógicas, las características y requisitos reconocidos por los estudiantes para el grupo de las maneras didácticas. Es posible así, visualizar el sentido de las interacciones dialógicas en la clase de Sociología, que será compartido con los demás componentes de la categoría maneras didácticas (grupo 1), en el que destacan la reflexividad y la comprensión, sentidos estos que pueden concatenarse con la experiencia estética, del gusto por la clase, por ejemplo, pero también con la dimensión dianoética, es decir, con los aspectos cognitivos de orden didáctico pedagógico.

› **Resonancias**

La investigación tuvo carácter exploratorio con rasgos de reflexividad que no permiten cerrar sino continuar la búsqueda. La metodología cualitativa de cuño interpretativo comprensivo ha sido de gran utilidad, así como el uso de la teoría fundamentada para el tratamiento y análisis de los datos. De todos modos, algunas resonancias que permitan cerrar esta primera parte consisten en asumir que:

Las concepciones de los estudiantes acerca de las interacciones dialógicas en la clase de Sociología, en tanto concepciones, se han conformado por elementos afectivos y cognitivos a través del tiempo.

Las interacciones dialógicas en las concepciones de los estudiantes son de tipo implícitas. Si bien los estudiantes explicitan con claridad distintas maneras, pseudo-maneras y ausencia de maneras

didácticas, las interacciones dialógicas no son identificadas puntualmente, sino que emergen de las maneras didácticas junto con otros componentes, perdiendo centralidad.

Es posible encontrar similitudes entre la tipificación realizada a partir de las concepciones de los estudiantes con la teoría de Litwin (2000).

La dispersión de las Interacciones dialógicas: permite pensar en la consolidación del sesgo rizomático (en sentido deleuziano), lo que responde a un esquema epistemológico que refleja la complejidad.

La constatación de la presencia de elementos cognitivos y emotivos en el recorrido llega al interior del esquema didáctico, atravesados por los componentes de lo que Chevallard (2000), denomina noosfera.

Dos cuestiones resuenan interpelando: ¿La historia de la Sociología como disciplina escolar (que genera novedad entre los estudiantes), y el valor de la especificidad disciplinar como identidad del Profesorado, inciden en la dimensión estética/emotiva, en la clase de Sociología? ¿Cómo lograr la articulación entre lo puramente cognitivo y lo afectivo, que permita la transposición didáctica del saber sociológico, atendiendo los condicionamientos, sin banalizar el saber y sin desencantar a los estudiantes?

Bibliografía

- Augé, M. (2000) Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología sobre la Sobre modernidad. España. Editorial Gedisa.
- Bourdieu, P. (2002). Lo que significa hablar. Universidad Pedagógica Nacional. Red Académica.<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5476/4503> (Consulta: 7/7/21)
- Bourdieu, P. Chamboredon, C. Passeron, J C. (2008). El oficio del sociólogo. Argentina. Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005) Una invitación a la sociología reflexiva. Argentina. Siglo XXI editores.
- Burbules, N. (1999) El diálogo en la enseñanza. Argentina. Amorrortu editores.
- Candellero, N. (2020). Estética I. Material de cátedra. Algunas cuestiones estéticas. <https://es.scribd.com/document/491289013/Algunas-cuestiones-esteticas> (Consulta: 9/02/ 2021).
- Capocasale Bruno, A (2020). Cuando la práctica educativa trasciende una disciplina: la enseñanza de la sociología en formación docente y en la Facultad de Ciencias Sociales. En Serna M. y Bottinelli E. (Comp.) (2020) El oficio del Sociólogo en Uruguay en tiempos de cambio. Experiencias locales y diálogos con la Sociología Latinoamericana. Colegio de Sociólogos del Uruguay. Argentina. Editorial Biblos. Pensamiento social. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20200728112736/El-oficio-del-sociologo.pdf> (Consulta: 1.10.2021)
- Charmaz, K (2009) A Construção Da Teoria Fundamentada. Guia Prático Para Análise Qualitativa. Brasil. Editorial Artmed.
- Chevallard, Y. (2000) La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. España. Editorial AIQUE.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2016) Rizoma. Introducción. España. PRE-TEXTOS Edición.
- Guber, R (2001). La etnografía método, campo y reflexividad. Argentina. Grupo Editorial Norma.
- Hidalgo, C. (2006) Reflexividades. Argentina. Cuadernos de Antropología Social No. 23, pp. 45–56, 2006. ©FFyL – UBA – ISSN: 0327-3776.
- Litwin, E. (2002) Las configuraciones didácticas. Argentina. Paidós Educador.
- Motta de Souza, D. (2020) La sociología como disciplina escolar dentro de la Administración Nacional de Educación Pública. En Serna, M. Bottinelli, E. (Comps) (2020) El oficio del Sociólogo en Uruguay en tiempos de cambio. Experiencias locales y diálogos con la Sociología Latinoamericana. Argentina. Editorial Biblos. Pensamiento social. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20200728112736/El-oficio-del-sociologo.pdf> (Consulta 1.10.2021)
- Pozo, I. Scheuer, N. Pérez Echevarría, M. Mateos, M. Martín, E. y De la Cruz, M. (2015) Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. España. Editorial GRAÓ.
- Rodríguez Gómez, G. Gil Flores, J. y García Jiménez, E (1999) Metodología de la investigación cualitativa. Málaga. España. Ediciones aljibe.
- Rudduck y Hopkins (1993) L. Stenhouse. La investigación como base de la enseñanza. España. Ediciones Morata.

- Sirvent, M T. y Rigal, L. (2017) Metodología de la investigación social y educativa. Diferentes caminos de producción de conocimiento. TEXTOS I, II, III. Argentina. [MANUSCRITO EN PROCESO DE REVISIÓN – 2017] (Inédito).
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002) Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Colombia. Editorial Universidad de Antioquia Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia
- Weber, Max. (2002) Economía y Sociedad. España. Fondo de Cultura Económica de España. <https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/08/max-weber-economia-y-sociedad.pdf> (Consulta: 26.10.2020)
- Weisz, E. (2020) Max Weber y la mirada trágica de la modernidad. A cien años de la muerte de Max Weber. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Costa Rica. <https://www.youtube.com/watch?v=e7ntDwvjQ8> (Consulta: 22/9/2020)