

Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

Construcción de la identidad docente:

Resignificación del pasado biográfico en estudiantes de profesorado

Entregado como requisito para la obtención del título de

Master en Educación

GI SELA VELÁZQUEZ OLIVERA – 197936

Tutora: Mag. Adriana Careaga

2016

DECLARACIÓN DE AUTORÍA:

Yo, Gisela Velázquez declaro que el presente trabajo es de mi autoría.

Puedo asegurar que:

- El trabajo fue producido en su totalidad mientras realizaba el Master en Educación.
- En aquellas secciones de este trabajo que se presentaron previamente para otra actividad o calificación de la Universidad u otra institución, se han realizado las aclaraciones correspondientes.
- Cuando he consultado el trabajo publicado por otros, lo he atribuido con claridad.
- Cuando cité obras de otros, he indicado las fuentes. Con excepción de estas citas, la obra es enteramente mía.
- En el trabajo, he acusado recibo de las ayudas recibidas.
- Ninguna parte de este trabajo ha sido publicada previamente a su entrega.

Firma:



21 de abril, 2016.

Dedicado a
Mateo y Catalina

Resumen

¿Existe una relación entre la biografía escolar y la construcción de la identidad docente? Desde un estudio cualitativo se pretende problematizar las posibles relaciones entre pasado, la historia de estudiante y la construcción de la identidad docente en estudiantes de profesorado. ¿Cómo reconstruyen su pasado escolar quienes se están formando para el ejercicio docente? ¿Qué huellas son reconocidas como una marca en su historia como estudiante? ¿Se establecen nexos entre lo vivido y la formación actual?

Procurando dar una mayor apertura a la emergencia de dichas vivencias se trabajó desde la teoría fundamentada de los datos, sin categorías apriorísticas. El objetivo fue construir categorías a partir de las reconstrucciones de la biografía escolar en estudiantes avanzados de profesorado desde un proceso inductivo de construcción conceptual sobre el tema. Para ello se trabajó desde la comparación constante con los datos empíricos y el muestreo teórico, por lo que se construye la investigación desde un diseño en espiral, donde los movimientos recursivos son constantes, constituyéndose en el camino que permite la legitimidad de los conceptos construidos.

Registros fotográficos de la historia de estudiante, objetos significativos de la biografía escolar, construcciones de relatos escritos, grupos de discusión, entrevistas biográficas, permiten ir construyendo categorías a partir de los datos obtenidos.

La necesidad afectiva de sentirse acompañado se constituye en una categoría emergente que requiere ser problematizada, construir sentidos a partir de categorías emergentes como esta y otras habilitan la apertura de nuevas zonas de investigación en educación en general pero específicamente para pensar la formación de docentes. La necesidad de superación personal en historias con marcas de resiliencia enmarca afectivamente las representaciones sobre la docencia como un camino a seguir y a quién seguir en representaciones de admiración sobre docentes recordados de forma significativa. Resta preguntarnos por el lugar del vínculo con el conocimiento, si las historias de aprendizajes constituyen marcas en las biografías escolares en estudiantes de profesorado.

Palabras claves: Biografía escolar, docente memorable, resiliencia, vínculo con el conocimiento.

ÍNDICE GENERAL:

Resumen.....	4
INTRODUCCIÓN.....	8
Significatividad del estudio.....	10
El problema de investigación y los objetivos.	11
Un poco de historia sobre el presente trabajo. El proceso de construcción de la tesis y sus distintos momentos.	16
Consideraciones éticas y el rol del investigador.	18
Capítulo 1. MARCO TEÓRICO	20
1.1 Reconstrucción Biográfica: El Yo reconstruido.....	21
1.2 Biografía escolar.	24
1.3 El saber de la experiencia en la educación y la experiencia formadora.....	26
1.4 Narratividad y experiencia educativa.....	28
1.5 Método biográfico-narrativo.....	30
1.6 Enfoque hermenéutico del problema.	30
1.7 Docentes memorables.	31
1.8 Estado de la cuestión.....	32
Capítulo 2. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.	36
2.1 Metodología Cualitativa.	37
2.2 Fundamento epistemológico.	43
2.3 Teoría fundamentada.....	46
2.3.1 Fundamentación para la presente investigación del trabajo desde la teoría fundamentada de los datos.	48
2.3.2 Principales aportes desde sus orígenes, discusiones teóricas posteriores y algunos desarrollos actuales en Teoría Fundamentada.	49
2.4 Diseño de investigación.....	54
2.5 Método biográfico.....	57
2.6 Selección gradual de la muestra.....	60

2.7 Selección y diseño de instrumentos.....	70
2.7.1 Grupo de discusión.....	71
2.7.2 Entrevistas en profundidad.	72
2.7.3 Investigación documental.	73
2.7.4 El proceso de aprendizaje desde lo metodológico.....	73
Capítulo 3. ANÁLISIS E INTEPRETACIÓN DE LOS DATOS.....	74
3.1 El proceso de análisis desde la Teoría Fundamentada.....	76
3.2 Análisis de datos. Momento Uno: Grupos de discusión.	83
3.2.1 Proceso de Codificación Abierta.	84
3.2.1.1 Proceso de codificación: Grupo de discusión 1: GD1	85
3.2.1.2 Grupo de discusión Dos: GD2.....	87
3.2.1.3 Grupo de discusión Tres: GD3	90
3.2.1.4 Los grupos de discusión desde distintas dimensiones: registro fotográfico, objeto significativo de la historia de estudiante, construcción de relato escrito.....	94
3.2.1.5 Datos Visuales	94
3.2.1.5 .1 Registro fotográfico:.....	95
3.2.1.5.2 Datos visuales: Objetos significativos de la historia de estudiante.....	98
3.2.1.5.3 Actividad con Palabras	100
3.2.1.5.4 La construcción de relatos escritos.	102
3.2.1.6 Entrevista a estudiante.....	106
3.2.2 Proceso de codificación axial.	110
3.3 Muestro teórico.....	118
3.3.1 Análisis de los datos: Momento dos. Entrevistas a estudiantes.	120
3.4 Proceso de codificación selectiva.....	128
Capítulo 4. CONCLUSIONES.	134
4.1 El problema de la legitimación del conocimiento en investigación cualitativa.	134
4.2 La construcción de conocimientos en Teoría Fundamentada.	136
4.3 Construcciones interpretativas desde las preguntas de investigación.	137

4.4 Construcción de Teoría Sustantiva: los códigos teóricos y sus derivaciones.	141
4.5 Implicancias del presente estudio, un campo de estudio en construcción.	142
4.6 Para finalizar.	143
Bibliografía.	144
Anexos	151
Índice de Cuadros	151
Índice de Gráficos	154
Índice de Memorandos	156
Índice de Fotos	156
Diseño y propuesta de los grupos de discusión	157
Diseño y propuesta de las entrevistas.....	158
Registro Fotográfico	158
Narración de experiencias de aprendizajes	161

INTRODUCCIÓN

“La vida no es la que uno vivió, sino la que uno recuerda y cómo la recuerda para contarla.” (García Márquez, 2002:9)

Si la vida es lo que se recuerda, resignificar el pasado puede resultar fuente de conocimiento y de búsqueda de sentidos profundos de fenómenos sociales en general y de la realidad educativa en particular. Resignificar es volver a dar un sentido, construir un nuevo significado a lo vivido, mirar al pasado para reinterpretarlo a la luz de las experiencias presentes. Diversos referentes teóricos nos invitan a pensar el término resignificar, ya sea desde una perspectiva psicoanalítica (Freud, 1912, 1914), donde resignificar nos remite a el vínculo con el otro en un proceso analítico; o desde la Psicología Social donde resignificar estaría relacionado a la dinámica propia de la construcción social tal como lo plantean Moscovici(1988), Gergen(1996) y Potter (1998) que nos remiten a los procesos posibles de construcciones sociales de la realidad. Al resignificar puedo encontrar posibilidad además, de transformar la realidad, y hasta la podemos pensar como emancipadora, ya que al resignificar pongo en duda las versiones del mundo (Butler, 2007).

Reconstruir biografías escolares de estudiantes de profesorado, buscando resignificar el pasado, deviene no solo en fuente de conocimiento, sino que además, puede colocarnos frente a modos de construcciones posibles de la realidad que habilite a posicionamientos diversos en la articulación pasado-presente y futuro.

Nos mueve a pensar: ¿Qué recuerdan estudiantes de profesorado de sus recorridos biográficos al reconstruir sus historias como estudiantes? ¿Cómo lo recuerdan? ¿De qué manera resultan relevantes tales recuerdos en la construcción de su identidad docente?

¿De qué forma la historia de vida influye en la formación docente? ¿Cómo se aprende el saber-hacer docencia? ¿Cómo le afecta su propia historia de aprendizajes quien se prepara académicamente para la docencia? Esto puede llevarnos a la noción de experiencia para comenzar a pensar en trayectorias de estudiantes de profesorado; experiencia entendida como experiencia vivida en un sentido amplio, que puede ser pensada como significativa u olvidada, con aprendizajes y frustraciones, con errores y con aciertos, experiencia puesta e inscripta en un cuerpo particular, en momentos marcados por sensaciones: ruidos, olores, colores, sonidos, ¿Estarán aún estos aspectos presente en el estudiante de profesorado? ¿Se actualizarán en el contactos con otros al asumir el rol de estudiante-docente desde una práctica educativa? De ser así ¿podemos sostener

que dicha experiencia deviene formadora? Buscando sentidos a estos movilizadores iniciales, se comienza a construir la presente investigación.

Se entiende aquí a lo humano desde su construcción narrativa permanente "...creamos y recreamos la identidad mediante la narrativa, que el Yo es un producto de nuestros relatos y no una cierta esencia por descubrir cavando en los confines de la subjetividad." (Bruner, 2003:122) Podemos entender a lo humano desde la construcción de relatos diversos, y así aproximarnos a la construcción de la identidad docente en estudiantes de profesorado desde sus historias narradas, historias en movimiento donde el estudiante "está siendo" y es allí donde buscaremos respuestas a lo que moviliza esta investigación. ¿Qué recorridos tiene la vida de estudiantes de profesorado para llegar a lo que son hoy? ¿Cómo reconstruye su pasado? ¿Desde qué lugar y por qué?

Se buscarán respuestas, partiendo además de entender a lo humano concibiéndolo desde lo inacabado desde la incompletud (Freire, 2006) (Morin, 2011) Pues lo humano es en movimiento, desde lo histórico se está siendo con otros, no se construye aisladamente el hombre. La categoría de lo intersubjetivo cobra relevancia, por consiguiente, el vínculo con el otro es fundamental, aquello que está dado "entre" lo construye.

Por lo que, el estudio de la biografía escolar en estudiantes de profesorado se va constituyendo en un problema a ser investigado, o sea la posible articulación del pasado y del presente en la construcción de la identidad docente, el estudiante que ha sido y el que es hoy a través de historias resignificadas por los propios estudiantes de profesorado.

Para ello será fundamental permitir la emergencia de los relatos, para así poder pensar al docente desde la reconstrucción de su pasado y sus resignificaciones posibles, apelando a la memoria, a las huellas de su pasado vivido, de aquello que no se muestra fácilmente, pero que no significa que esté olvidado o guardado en el pasado, sino plegado en el presente.

La palabra **huella** según la RAE entre sus acepciones encontramos, rastro, seña, vestigio que deja alguien o algo, pero también como impresión profunda y duradera. Aquello provocado por alguien que deja marca y que eso puede ser evocado habilitando relecturas del pasado. ¿Qué tipo de marcas especialmente aquellas que hacen a su profesión docente, son las que permanecen en estudiantes de profesorado?

La referencia a **historias plegadas** para la presente investigación nos remite al pensamiento de Foucault (1992), en un sentido de indagación genealógica, en el sentido de historias que no se muestran pero están presentes, construidas y silenciadas y requieren ser desplegadas, develando

un pasado plural con marcas construidas con otros, no buscando un origen o una verdad, sino discursos construidos desde esas historias de estudiantes.

Contarse, cobrar conciencia de la propia historicidad y buscar maneras de dar sentido en relación a lo vivido, es no solo una elaboración de la experiencia, sino también una experiencia formativa (Josso, 2004).Cualquier intento de interpretar una experiencia vivida, lo que se aprendió de ella, deviene una experiencia, en un nuevo aprendizaje. (Contreras y Pérez,2010).

El presente trabajo de investigación se enmarca el siguiente proyecto en la línea de investigación: Procesos de enseñanza y procesos de Aprendizaje, en el Instituto de Educación de la Universidad ORT. El objeto de estudio remite a historias de vidas, en el sentido de historias de aprendizajes, en su recorte específico, la biografía escolar.

Significatividad del estudio

Investigar sobre biografías escolares, permite no solo conocer el pasado del estudiante de profesorado, sino principalmente analizar y comprender su presente, esto puede generar transformaciones en las proyecciones y posicionamientos futuros para el propio estudiante en particular y para pensar la formación docente actual y futura en general.

Hacer visibles historias de estudiantes para comprenderlas y encontrar sentidos en lo que ocurre en el límite de lo académicos de la formación docente, puede generar temas discutibles, como por ejemplo, desde donde se concibe la formación docente, o cuáles aspectos específicos debe abordar la formación de profesores.

Trabajar desde la emergencia de datos a partir de sus historias resignificadas nos abren posibilidades para comprender la construcción de la docencia desde la versión de quienes transitan por ella.

¿Qué se busca al trabajar con biografías escolares en estudiantes de profesorado? Encontrar sentidos, o sea, aquellas razones que justifican la permanencia en el sistema educativo. ¿Qué les pasó desde lo vivencial que optan por permanecer allí? ¿Se puede hacer referencia a un vínculo fuerte con conocimiento –desde el punto de vista cognitivo- que los atrae al sistema educativo o son lazos más de tipo afectivo de contención emocional? La presente investigación al tratar de

profundizar en tales aspectos puede aportar conocimiento sistematizado que habiliten nuevas reflexiones y discusiones sobre el tema.

Permitir el análisis de historias de estudiantes en quienes por opción permanece en el sistema educativo, no solo abre posibilidades de análisis sobre lo resignificado por los propios estudiantes, sino que nos permitirá analizar ausencias (lo no evocado con carácter significativo), puede resultar valioso para pensar y realizar aportes al concebir en la actualidad la formación del docente de enseñanza media.

El problema de investigación y los objetivos.

La huella del narrador queda adherida a la narración, como las del alfarero a la superficie de su vasija de barro... de esta manera, su propia huella por doquier está a flor de piel en lo narrado, si no por haberlo vivido, por lo menos por ser responsable de la relación de los hechos. (Benjamin, 1991: 6)

La huella del narrador está por todos lados en lo narrado. Las prácticas educativas de quienes se preparan para la docencia ¿narran de alguna forma el pasado vivenciado como estudiante? ¿Qué huellas de la trayectoria biográfica escolar se pueden reconocer en quienes pretenden dedicarse a la docencia?

Quien se prepara académicamente para el ejercicio de la docencia puede desplegar recorridos, trayectorias de muchos años construidos como estudiante. En el presente trabajo se problematizará dicha biografía escolar resignificada en su presente; historia que se investigará si de alguna forma se articula con su formación docente. Para ello nos preguntaremos, si tales recorridos vivenciales podrían afectar y mostrarse desde su presente, desde su formación profesional. Quizá lo lejano en el tiempo, no lo sea tanto, constituyéndose en un núcleo problemático que vale la pena ser investigado. La sospecha de la existencia de aspectos relacionados con la biografía escolar de estudiantes de profesorado, del orden de lo no visible, de lo que no se muestra fácilmente en la formación docente; o sea, historias plegadas, podrían estar cobrando sentido en la construcción de la identidad profesional, moviliza el deseo de conocer e investigar al respecto. ¿Qué importancia tienen para la formación, las vivencias y recorridos como estudiante en etapas anteriores? ¿Qué lugar ocupan en la formación docente actual dichas historias implícitas en cada estudiante? Invitación a pensar, inquietudes que interpelan para recorrer el camino de la investigación.

¿Cuáles son las marcas (entendidas como: señal o huella que no se borra con facilidad (Benjamin, 1991) de la historia de estudiante que permanecen en quienes se están formando para el ejercicio docente en la enseñanza media? ¿Cuáles son los relatos reconocidos como significativos? ¿Existirán relatos comunes, en la diversidad de la población estudiantes de profesorado? ¿Se podrán reconocer huellas comunes? ¿Si están tan adheridas al narrador, serán reconocibles? ¿Cuánto afectarán a su formación en general y su práctica docente en particular? ¿Está lejano el pasado, para quienes pretenden dedicarse a la docencia? ¿Se actualiza la historia de estudiante y frente a qué sucesos?

La biografía escolar de estudiantes de profesorado permite la indagación y búsqueda de sentidos posiblemente ocultos, olvidados por el propio estudiante, significados que están pero que posiblemente no sean del todo visibles, pero estar pensados y cuestionados como para significarlos. ¿Es consiente el estudiante de profesorado de sus huellas de su historia como estudiante? De ser así: ¿Qué lugar ocupan en la formación? ¿Serán invisibles en la formación de docentes?

El ejercicio del preguntar interroga al fenómeno y nos conduce a zonas que van cobrando visibilidad como núcleo temático que demanda respuestas. "...el problema no representa una entidad concreta cosificada, sino un momento en la reflexión del investigador que le permite identificar lo que desea investigar y que puede aparecer en una primera aproximación de forma difusa y poco estructurada." (González Rey, 2000: 48)

Se construye un problema investigable (Valles, 1999), en torno a la temática delimitada como la biografía escolar en estudiantes avanzados de profesorado, como punto de partida demarcatorio para construir una mirada en profundidad en la presente investigación.

Se parte entonces de un problema inicial, como fue anteriormente anunciado, para construir una trama problemática (Quiñones, 2015), que se irá desplegando en el desarrollo de la presentación de la investigación. Por lo que el problema de investigación:

...se convierte en proceso de problematización: que abarca todo el proceso de investigación, que es un proceso de construcción gradual del problema, de inserción del problema en el campo problemático que oficia de contexto. Campo en tanto articulación de problemas que se ligan por relaciones de similitud (desde lo más macro a los más micros), que ofician de contexto y dentro del cual el problema inicial guarda una posición dinámica. (Quiñones, 2015: 69)

La forma de pensar y construir un problema de investigación conlleva los supuestos del investigador. El grado de problematicidad de aquello que merece ser investigado y abordado como

objeto de estudio, marca una forma de pensar y construir la realidad de quien la aborda. Resulta importante que el investigador sea consciente de que tales supuestos están, de que no solo se construye un diseño de investigación sino que se sostiene una forma de entender la realidad y de pensar el conocimiento. (Creswell, 1994); (Flick, 2007); (Álvarez-Gayou, 2009); (Denzin& Lincoln, 2012)

Llevar adelante una investigación, donde la construcción del conocimiento está dada por la emergencia de relatos autobiográficos, requiere la necesidad de explicitar algunos supuestos. Algunos de ellos son, por ejemplo la concepción del relato autobiográfico no como el mero recuerdo del pasado, sino como un modo de recrearlo, un modo de descubrir sentidos en la articulación entre pasado y presente. Reconstruir relatos, de-construirlos, describirlos, analizarlos, es abrir el plano vivencial para descubrir marcas de historias de aprendizajes, en éste caso en quienes optan dedicarse a la docencia como proyecto de vida. El trabajo con la emergencia de la vivencia puede encontrar otros diálogos posibles entre presente y futuro, es otro posible supuesto que subyace de lo que aquí se diseña. La mirada al pasado en el plano educativo, a modo de rescate del sujeto que es construido, puede generar conciencia de un sujeto que se reconoce situado, histórico y en pleno proceso de construcción de su identidad docente, la apropiación de su historia le puede dar un nuevo sentido a su presente, por ende a su futuro. “Hablar de lo que uno vivió, de lo que a uno le pasó, implica una construcción y reconstrucción de nuestras experiencias y en ese proceder guiado por hechos, anécdotas y recuerdos, significamos lo vivido, aparecemos y nos proyectamos...” (Alliaud, 2004:5)

El **problema inicial** para la presente investigación es concebido desde **la biografía escolar de estudiantes avanzados de formación docente y su posible vinculación en la construcción de la identidad profesional**. La noción de biografía escolar, no se limita al recuerdo (Alliaud, 2004) sino a una escolaridad vivida. “...es todo lo que los docentes aprendieron en la misma institución (escolar) a la que regresan o de la que nunca se han ido...” (Alliaud, 2004:1). O sea, adquiere carácter problemático aquellos aspectos no académicos en la formación docente, lo vivencial de la biografía escolar, pensados como posibles aspectos no visibles en la formación.

Por lo que se proponen como preguntas de investigación:

***¿Cómo resignifican su pasados los estudiantes de profesorado a la luz de las representaciones actuales de su rol docente y la construcción de su identidad profesional?**

En el presente estudio en general y en la pregunta de investigación planteada, el término **representación** refiere a la construcción de la representación social, que según Moscovici (1979)

refiere a la actividad psíquica o constructos cognitivos que hace inteligible la realidad a través de sistemas de creencias originadas en la vida cotidiana en interacción y comunicación con otros. Para este estudio la representación actual del rol docente en estudiantes de profesorado nos remite a construcciones sociales que operan como creencias, explicaciones que dan sentido a su rol asumido en el presente de estudiante-docente.

Si partimos de que una representación social es una “preparación para la acción”, no lo es solo en la medida en que guía el comportamiento, sino sobre todo en la medida en que remodela y reconstituye los elementos del medio en el que el comportamiento debe tener lugar. Llega a dar un sentido al comportamiento a integrarlo a una red de relaciones donde está ligado a su objeto. (Moscovici, 1979:32)

***¿Qué experiencias relacionadas con la docencia son evocadas en biografías escolares de quienes pretenden dedicarse a la docencia?**

***¿Qué huellas docentes son rememoradas como significativas?**

Ya fue referido el término huella como aquello que deja una marca y permanece (ver pág. 9). Desde la teoría psicoanalítica se conceptualiza como huella mnémica, que si bien está asociado a la memoria puede actualizarse desde el presente.

Huella Mnémica: Término utilizado por Freud, a lo largo de toda su obra, para designar la forma en que se inscriben los acontecimientos en la memoria. La huella mnémica se inscribe siempre en sistemas, en relación con otras huellas. Freud intentó incluso distinguir los diferentes sistemas en los que un mismo objeto inscribe sus huellas, según los tipos de asociaciones... (Laplanche&Pontalis, 2004: 177-178)

En este estudio las huellas de docentes, registros en la memoria no en el sentido de lo que está depositado en el pasado, sino de aquello que puede reeditarse y cobrar sentido –presencialidad- en el presente.

Con estas preguntas como movilizadoras del proceso de investigación se plantean los siguientes objetivos:

Objetivo General: Comprender la articulación entre el pasado y el presente en la construcción de la identidad docente en estudiantes avanzados de profesorado.

Y los siguientes objetivos específicos de investigación:

- Analizar representaciones del pasado autobiográfico en estudiantes de profesorado y su incidencia en la construcción de su imagen de la docencia.

- Identificar hitos y huellas desde un pasado reconstruido en estudiantes de profesorado.
- Desplegar historias de aprendizajes significativos en quienes pretenden dedicarse a la docencia.

Desplegar en la presente investigación, como ya fue explicitado (ver pag.9), nos remite a un sentido genealógico, buscar lo que está pero no es del todo visible. Según la RAE desplegar significa: *desdoblar o extender lo que está plegado. *Aclarar y hacer patente lo que estaba oscuro o poco inteligible.

En este sentido se desplegarán historias de aprendizajes, que de alguna forma acompaña al estudiante de profesorado que cobrará presencialidad al ser desplegadas cuando las resignifiquen a la luz de sus experiencias actuales.

Estas historias de aprendizajes que se buscó desplegar nos llevan a diferenciar conceptualmente un tipo de aprendizaje que nos remite al aprendizaje significativo. En la psicología cognitiva y especialmente en el constructivismo Ausubel (1976, 2002) desarrolla teóricamente este tipo de aprendizaje como aquel que interactúa profundamente con la estructura cognitiva del sujeto. Asimismo la propia historia de aprendizajes pasa a constituirse en ideas previas con el paso del tiempo, resultarán fundamentales en la construcción de nuevos aprendizajes.

A continuación en el gráfico A se presenta la articulación entre problema y preguntas de investigación y objetivos pensados para este estudio.

GRÁFICO A: El problema inicial, los objetivos y las preguntas de investigación.



Elaboración propia.

Un poco de historia sobre el presente trabajo. El proceso de construcción de la tesis y sus distintos momentos.

Estudiar es una forma de reinventar, de recrear, de reescribir...La comprensión de un texto no es algo que se recibe de regalo: exige trabajo paciente de quien se siente problematizado por él.

(Freire, 2004:53)

La historia de esta investigación comienza en un primer momento con el impacto y el despertar de una palabra que en distintas situaciones de aprendizaje –lecturas, en el aula- de forma recurrente movilizaba el pensar: la palabra huella, en el sentido del posible impacto de docentes en las historias de quienes trabajan en la docencia.

“Me parece que la enseñanza es uno de esos entornos humanos que raramente se beneficia de su pasado. Los grandes profesores aparecen, pasan por la vida de sus estudiantes, y solo unos pocos de

ellos quizás consigan alguna influencia en el vasto arte de la enseñanza. (...) las siguientes generaciones deberán redescubrir de nuevo la sabiduría que dirigió su práctica (...) sin llegar a ser plenamente conscientes de la riqueza anterior existente bajo sus pies.” (Bain, 2007: 13)

La lectura de Jackson (1999, 2002), reafirmó el camino para trabajar aspectos implícitos, pero presentes en la enseñanza. La idea recurrente en un principio comienza a tomar forma, una posible y atractiva temática a investigar. “En otras esferas de mi vida, a menudo tuve la experiencia de advertir tardíamente que alguien o algo me había dejado su huella sin que yo lo supiera. Seguramente esto es algo que nos ha ocurrido a todos.”(Jackson,1999:26)

Un segundo momento de la presente investigación está dado por el descubrimiento del método biográfico-narrativo. La relectura de Bruner (1997, 2003) y el descubrimiento de Bolívar (2001, 2005, 2006), abrieron un mundo de posibilidades para pensar en la viabilidad de un proyecto de investigación. Implicó un conflicto cognitivo al punto de generar una nueva forma de posicionarse frente a la realidad. Redescubrir la narrativa y pensarla imbricada en lo que se gestaba en la investigación, marcó un hito en lo que sostiene esta investigación en tres dimensiones: **i)** desde su fundamentación ontológica, como una forma de posicionarse ante la realidad, **ii)** desde lo epistemológico, como una forma de entender el conocimiento **yiii)** además desde lo metodológico del enfoque cualitativo para la justificación del presente trabajo.

Un tercer momento está dado por el impacto de la lectura de Suarez (2007), y su trabajo con relatos y experiencias a través de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas en la formación docente.

...si conversamos con un docente o con un grupo de docentes, podemos escuchar historias escolares que los posicionan como enseñantes que hacen escuela y la piensan en términos pedagógicos, que los interpelan como expertos conocedores del currículum en acción. Charlar con algunos de ellos puede significar una invitación a sumergirnos en relatos que narran experiencias escolares y las sutiles percepciones de quienes las vivieron. (Suarez, 2011:100 en Alliaud y Suarez, 2011)

Se destaca desde lo pedagógico el trabajo con el otro, es a partir de allí donde esas prácticas discursivas tienen según la propuesta de Suarez que: objetivarse, sistematizarse, publicarse para volver a ser debatido y desafiado.

Queda subrayado el trabajo con el otro y su relevancia en el campo pedagógico de producción de conocimientos. Como lo intersubjetivo y lo que se construye con otros es relevante para pensar e investigar. De allí la decisión metodológica de trabajar desde un principio con grupos de discusión. Todos los aspectos teóricos, en relación a la temática delimitada referida a la biografía escolar en

estudiantes de profesorado, hasta ahora nos remiten a cuestiones muy personales, a las marcas de la historia de esos estudiantes, sus docentes que dejaron huellas, historias de aprendizajes, pero, ¿qué ocurre cuando son colocados a discutir con otros? ¿Cómo se resignifica a partir del relato del otro?

Un cuarto y último momento está dado por el impacto en el descubrimiento de la Teoría Fundamentada desde lo específicamente metodológico y el análisis de datos (Glaser& Strauss, 1967); (Strauss&Corbin, 2002); (Charmaz, 2009);(Clarke, 2005). Se trabaja con los datos sin categorías apriorísticas, pero desde la emergencia de lo relevante desde lo empírico para construir teoría, invitó a descubrir y armar un puzzle que no sabría exactamente donde me llevaría. Permitir desplegar historias para que desde allí emerja lo significativo, brindó un camino para la construcción de sentidos en base a los objetivos trazados. Estrategia metodológica que coloca una cuota de cuidadosa atención a la emergencia de la evidencia empírica al proceso de investigación, pues se caminará rumbo a donde los datos nos conduzcan para su debido análisis y comprensión del fenómeno.

Consideraciones éticas y el rol del investigador.

Desde mi formación profesional en la clínica psicológica trabajo con historias, con el pasado resignificado. Entiendo desde la práctica el papel transformador que tiene la resignificación y como construye realidad y nuevas versiones del mundo. Pero además como docente me veo implicada en mi propio proceso de construcción y en mi propia biografía escolar. Investigar y problematizar sobre la biografía escolar y su posible incidencia en la construcción de la identidad docente, conlleva inevitablemente una mirada a uno mismo. Guba& Lincoln (2002) al hacer referencia al trabajo en investigación cualitativa desde un paradigma constructivista, posicionamiento epistémico del presente estudio, que se profundizará más adelante (pag.39) caracterizan al rol del investigador de la siguiente forma: “La voz del investigador es la de un participante apasionado, activamente comprometido a facilitar la reconstrucción de múltiples voces de su propia construcción, así como la de todos los otros participantes.” (Guba& Lincoln, 2002: 139)

Como investigadora estoy implicada profesionalmente en mi propio objeto de estudio, por lo que se tomó la cautela de no tomar como parte de la muestra Institutos de Formación Docentes en el cual me desempeño como docente, evitando trabajar con una muestra que en el proceso de

investigación me encontrara con alumnos ni con ex –alumnos, por temas referidos a mayor sesgo en la mirada y construcción de lo estudiado.

Esta investigación se posiciona frente a lo educativo como atravesado por la experiencia y la vivencia, por lo que la teoría educativa no tiene sentido si no es vivenciada, está es una idea que fundamenta esta investigación. Quiero y debo darle sentido a la construcción teórica que se presenta en el presente estudio, de lo contrario todo lo que pueda desarrollar será contradictorio. Siendo coherente con lo que se sostiene teóricamente, mi propia experiencia y vivencia también es parte del proceso de las construcciones teórica y las búsquedas de respuestas en la temática.

Parte del recorrido del presente trabajo tiene su génesis en una experiencia reciente donde una docente pide al grupo a modo de evaluación, la realización de un trabajo que en un lenguaje narrativo remitiera a una experiencia de aprendizaje. Como estudiante debía cumplir con esto. La vivencia en el grupo fue lo que me movilizó e inquietó, el malentendido que se generó, pues entendíamos que debíamos referirnos a una narración pensando y problematizando los aprendizajes de nuestros estudiantes. He aquí lo primero que me llamó la atención, los docentes tenemos tan internalizado la mirada a los estudiantes y sus procesos de aprendizaje que costaba pensar en uno mismo. La inquietud persistía ¿por qué ocurría esto? ¿Por qué nos cuesta mirarnos como sujetos de aprendizajes? Quizá los docentes estemos contruidos desde un lenguaje más académico y formal, descriptivo y conceptual. Hoy pienso que la confusión en el grupo no se explica por una cuestión de imprecisión conceptual, (es clara por ejemplo la distinción entre procesos de enseñanza y procesos de aprendizajes), sino más bien por la propia dificultad que tenemos de narrarnos. En la realización del trabajo mencionado –que figura en anexos pag.163 - logré vivenciar la experiencia de narrarme, y en esto de narrarme encontrarme con mis recorridos, con la construcción de mi misma y como dicha experiencia me posiciona de forma distinta al tomar conciencia de lo que siempre estuvo pero de forma latente o sea plegado.

González Rey (2000) refiriéndose a una de las características de la epistemología cualitativa, refiere al carácter interactivo del proceso de producción del conocimiento. “...las relaciones investigador-investigado son condición para el desarrollo de las investigaciones en las ciencias humanas, y que lo interactivo es una dimensión esencial del proceso de producción de conocimientos, atributo constitutivo del proceso para el estudio de los fenómenos humanos.” (González Rey 2000: 22)

Capítulo 1. MARCO TEÓRICO

Yo no solo soy alguien que tiene que dar cuentas, soy también alguien que puede siempre pedir cuentas a los demás, que puede poner a los demás en cuestión. Soy parte de sus historias, como ellos son parte de la mía. El relato de la vida de cualquiera es parte de un conjunto de relatos interconectados. Macintyre (1987:269)

Profundizar en una temática en la que se está investigando, lleva a descubrir que otros comparten los mismos enfoques, y para los que trabajamos en educación, resonar con otros conlleva casi una “complicidad” que anima a seguir investigando. Visiones y abordajes de lo educativo compartidas, indican un camino a profundizar.

¿Desde dónde se sostiene teóricamente esta investigación? El siguiente estudio se sostiene desde algunos conceptos rectores, tales como, por un lado los de experiencia y el de vivencia, y especialmente el de experiencia formadora pensados desde el ámbito educativo. Se les dará el desarrollo conceptual correspondiente en el presente marco teórico. Por otra parte, también se constituyen en conceptos rectores para la presente investigación, la noción de biografía y autobiografía escolar, el reconocimiento de que trabajamos con nosotros mismos primeramente con lo que soy y con lo que fui y la presencialidad del pasado, la noción de cuerpo biográfico, la de relato y narratividad como forma de construcción de la realidad, el método biográfico narrativo y la de docente memorable. Estos serán retomados a lo largo del presente desarrollo, pero resulta necesario comenzar delimitándolos.

Un enfoque relevante a considerar es entender la vida como texto, que interpreto e interpretan los otros conmigo. Realidad construida temporalmente desde una trama argumental fundamentada desde un sujeto autor que interpreta la realidad. Es desde el giro hermenéutico que se justifica tal concepción y dichos supuestos filosóficos subyacentes serán referenciales en el presente trabajo, encontramos tanto Ricoeur (1996), como en Gadamer (1992) construcciones teóricas que fundamentan tal posicionamiento.

El fundamento epistémico de lo que aquí se presenta: la resignificación del pasado en la construcción de la identidad docente, está dado por una epistemología constructivista, donde la narratividad no solo construye conocimiento sino la propia realidad (Bruner, 1997) Esto será retomado en el presente desarrollo teórico, pero queda acá presentado a modo de idea rectora de lo que aquí se piensa y diseña para este estudio. Investigar sobre narratividad en el ámbito

educativo más que un modismo en ciencias sociales, es un complejo tema que requiere una fundamentación desde el punto de vista filosófico.

1.1 Reconstrucción Biográfica: El Yo reconstruido.

Para el abordaje teórico de la temática referente a la reconstrucción biográfica, requiere distinguir los campos del saber que históricamente lo abordaron. Desde la Filosofía, como el relato de Las Confesiones de Agustín de Hipona (2005) y también desde diversas obras desde la Literatura. Diferenciaremos el abordaje del tema tanto como método de estudio, pero como también se ha convertido en una forma de posicionarse frente a la realidad, o sea como un paradigma con fundamento epistemológico hermenéutico, que hoy habilita el pensar y sostener un proceso de investigación, por ejemplo desde Bolívar, Domingo & Fernández, (2001), Ricoeur (1996, 1996), Bruner (1991, 1997 y 2003)

La biografía se convierte en autobiografía cuando a través del relato se recrea el yo, no buscando la correspondencia relato-hechos, o sea la exactitud por reproducción de los hechos (lo que moviliza a la investigación en un paradigma positivista), sino la reconstrucción del yo a través del relato. Va más allá de la verdad o falsedad según Gusdorf (1991) el relato autobiográfico debe entenderse como obra de arte, donde se recrean imágenes de sí y del mundo.

No importa si el relato coincide o no con lo que dirían otras personas, testigos de los hechos, ni es nuestra meta ocuparnos de cuestiones ontológicamente tan oscuras como saber si la descripción es «autoengañoso» o «verídica». Nuestro interés está en lo que la persona piensa que hizo, por qué piensa que lo hizo, en qué tipo de situación creía que se encontraba. etc. (Bruner, 1991: 118)

El pasado recuperado será resignificado, que no es la mera recuperación del pasado, sino un pasado rememorado o sea redescubierto (Gusdorf, 1991).

El término resignificar nos lleva a aquello que puede dársele una nueva significación, o sea una nueva representación a modo de interpretación del pasado. Si bien el término no está definido por la Real Academia Española (RAE) el prefijo re nos habilita a pensarlo desde volver a significar. Desde la Psicología en general y desde la teoría Psicoanalítica en particular, nos permite pensarlo como por ejemplo, el síntoma, o el deseo que desde el pasado se hace presente, latente que pide interpretación. Aquello que no está visibilizado en el plano de la consciencia, que está silenciado

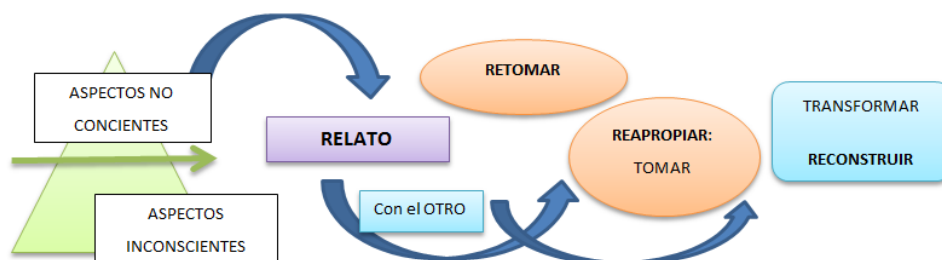
pero está, que puede por ende ser reinterpretado en una búsqueda de sentidos desde un hoy, o sea resignificado.

Es a través del relato que se retoma lo vivido para ser reapropiado por el sujeto, y esto tiene un efecto transformador por el impacto que genera en el futuro, en la medida que el pasado se reconstruye mediado por otro de forma dialéctica.

El Yo cuando narra, no se limita a contar, sino que además justifica. Y el Yo, cuando es protagonista, siempre está, por así decir apuntando hacia el futuro. Cuando alguien dice, como resumiendo su infancia, «yo era un encantador niño rebelde», generalmente puede tomarse como una profecía además de como un resumen. (Bruner, 1991:119)

A continuación presentamos una imagen gráfica en donde se observa el entramado de la reconstrucción de la vida por el relato:

GRÁFICO B: Reconstrucción de la vida por el relato.



Adaptado de Bolívar, Domingo y Fernández (2001: 34)

Diversos referentes teóricos se interesaron sobre la temática de las reconstrucciones biográficas, algunos de ellos son por ejemplo, Gusdorf (1991); Bolívar (1991, 1997, 2003); Bolívar, Domingo y Fernández (2001); Huberman (2005).

...está más sólidamente establecida la idea de que recuperamos conocimiento y emociones desde la memoria, consciente o preconsciousmente, en forma narrativa como una manera primaria (pero no exclusiva) de organizar nuestras experiencias y transmitir las a los otros. La narrativa oral –como la biografía o simplemente el relato cotidiano acerca de uno mismo– sería entonces una presentación más fiel de las experiencias personales que otros modos de expresión (...) contar la historia de la propia vida suele ser un vehículo para tomar distancia de esa experiencia y, así, convertirla en un objeto de reflexión. (Huberman, 2005:188).

Para hacer referencia al Yo reconstruido la noción de Yo narrativo de Bruner (1991, 1997 y 2003) nos remite a la conceptualización de la Psicología cultural y de a Yoes construidos inmerso en múltiples significados es una referencia a tener en cuenta para el abordaje autobiográfico.

...he intentado mostrar cómo las vidas y los Yoes que construimos son el resultado de este proceso de construcción de significados. Pero también he intentado dejar claro que los Yoes no son núcleos aislados de conciencia encerrados en nuestras cabezas, sino que se encuentran «distribuidos» de forma interpersonal. Ni tampoco los Yoes surgen desarraigados en respuesta solo al presente; también toman significado de las circunstancias históricas que dan forma a la cultura de la que son expresión (Bruner, 1991:133)

Las ideas plasmadas anteriormente podrían resumirse en la siguiente imagen gráfica:

GRÁFICO C: El Yo reconstruido en la confrontación del relato.



Adaptado de Bolívar, Domingo y Fernández (2001: 38)

Desde esta concepción sobre los estudios sobre la vida –biográficos y autobiográficos- no podemos sostener el relato de la vida como algo unitario, como la construcción de una historia, Bourdieu (1997) nos fundamenta que el sentido común nos remite a esto, por lo que la noción de trayectoria nos resulta pertinente para abordar la complejidad del problema del estudio de la vida de las personas. “Lleva a elaborar la noción de trayectoria como serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones.” (Bourdieu, 1997:82)

Es entonces que desde este marco referencial podemos entender a lo biográfico como: “la construcción de la trayectoria biográfica de una persona (de un docente), a partir de diversos datos (narrativos y no narrativos)”. (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001:31)

1.2 Biografía escolar.

Alliaud (2003) en Argentina en su tesis de doctorado: -“La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles” UBA-, desarrolla una investigación desde el método biográfico-narrativo. Allí desde las nociones de experiencia formadora y de vivencia, conceptualizada como experiencia vivida, investiga la biografía escolar de nóveles docentes. Los conceptos fuertes para tal investigación serán los de práctica y formación, trabajando desde la sospecha de las relaciones entre estos dos conceptos. Haciendo especial énfasis en la siguiente cuestión: la convivencia de lo vivido y el presente desde un contexto social actual. Tomando como núcleo problemático: ¿De qué hablan los maestros cuando hablan de su recorrido escolar?

En realidad no me preocupaba tanto en saber “que pasó en ese momento”, sino que “les” pasó a esos sujetos; qué “les” pasó durante el recorrido escolar a sujetos que hoy son docentes. Mi interrogante no tenía que ver con preguntarles cómo era la escuela en el momento que ellos la transitaron. A mí me interesaba ver qué les pasó a ellos cuando eran alumnos. (Alliaud, 2007:14)

Desde un proyecto y enfoque genealógico, Alliaud trabaja con la escolaridad vivida. Concluyendo que “más que formados por sus propias experiencias escolares los docentes son formateados...” (Alliaud, 2004:2) contempla desde aspectos contextuales, institucionales, quienes optan por la docencia muchos nunca salieron de dicho entorno, ya que desde lo laboral-profesional se mueven en el mismo entramado simbólico. “Los jóvenes maestros aparecen así formados, experimentados, formateados, en tanto tienen incorporadas las formas, de un espacio altamente regulado, formalizado, estructurado.” (Alliaud, 2004:3)

Este entrelazamiento sincrónico de pasado, presente y futuro es precisamente es lo que se da, sostenía yo, cuando uno reflexiona sobre su experiencia docente anterior y trata de determinar que aprendió de ella y que le falta aprender aún. En este sentido, pues, el pasado docente continúa siendo una fuerza activa en la propia vida o puede llegar a serlo mediante un proceso de reflexión, mediación y reconstrucción imaginativa. (Jackson, 1999: 133)

Si pensamos el problema de la formación docente, tales categorías resultan muy valiosas. Jackson se pregunta insistentemente ¿qué necesita saber un docente para enseñar? Y es ahí donde se abren caminos posibles. Quizá parte de lo que tenga que saber ya lo sabe, quizá parte de ese saber

deba buscarlo en sí mismo, son sugerencias fuertes de Jackson que fundamenta también el siguiente proyecto de investigación.

En consecuencia, nuestro conocimiento acumulativo de lo que se necesita para ser un docente se deriva de muchas clases diferentes de experiencias con docentes de distintos tipos. Cada uno de estos contactos con un docente en acción nos proporciona un atisbo, aunque unilateral, de lo que es la enseñanza. En el caso de la mayoría de la gente del mundo actual, este atisbo, repetido una y otra vez y sin interrupción a través de los años, es suficiente para formarse y sustentar creencias firmes y perdurables sobre los docentes y su trabajo. (Jackson, 2002:19)

¿Qué importa conocer si en la formación docente estamos pensando? Bolívar dirá “el saber de sí” “Cada uno conoce mejor que nadie su vida, pero también la desconoce. Es el trabajo reflexivo sobre ella, que no está dado previamente sino que se construye en el curso de la formación...” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001:42)

Conocimiento autocrítico que se interpela a sí mismo antes de interpelar al otro.

En otras palabras, en vez de entrevistar a uno o más docentes a fin de descubrir lo que pensaban de los efectos que había tenido en ellos su trabajo, me pareció que un plan mejor sería echarme una atenta mirada a mí mismo como docente y observar lo que la enseñanza me había hecho. (Jackson, 1999: 89)

En tal sentido cabe referir preferentemente a la noción de saberes que a conocimiento, porque el saber siempre va ligado a la experiencia y porque fundamentalmente se refiere también a dimensiones no conscientes como las que fueron citadas recientemente. También esos saberes tienen una dimensión corporal, se inscriben en un cuerpo particular. “Que lo que sea que tenga como saber pedagógico es lo que lleva puesto, in-corporado, en su sentido literal, metido en el cuerpo, hecho cuerpo.” (Contreras, 2011: 28)

En esto de trabajar la experiencia, la tradición francesa en narrativas biográficas, resalta la noción de formación existencial, específicamente Josso (2012) nos habilita a pensar lo autobiográfico referido al cuerpo, la experiencia inscripta en el cuerpo, un cuerpo biográfico, como un cuerpo hablado y un cuerpo que habla, amplía el espectro para abordar la cuestión de la reconstrucción biográfica.

1.3 El saber de la experiencia en la educación y la experiencia formadora.

Esto nos lleva pensar lo educativo desde lo que irrumpe y no como aquello que se dice educativo que generaliza, clasifica y predetermina las cosas en un sentido normalizador.

La noción de sujeto que se sostiene aquí, es la de un sujeto singular, concreto e histórico. Contreras también sostiene la necesidad de posicionarnos desde allí y pensar a la educación desde la experiencia, entendida como un acontecimiento singular.

Skilar y Larrosa (2009), advierten sobre la banalización del uso del término experiencia en el ámbito educativo. Evitando tales enfoques, define a la experiencia como “eso que me pasa”, lo que emerge, irrumpe en el encuentro con un otro.

La experiencia es lo que me pasa. No lo que hago, sino lo que me pasa. La experiencia no se hace, sino que se padece. La experiencia, por tanto, no es intencional, no depende de mis intenciones, de mi voluntad, no depende de que yo quiera hacer (o padecer) una experiencia. La experiencia no está del lado de la acción, o de la práctica, o de la técnica, sino del lado de la pasión. Por eso la experiencia es atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad, vulnerabilidad, ex/posición. (Larrosa, 2009: 38)

Sostener la posibilidad de aprender de eso que nos pasa constituye un giro para pensar la educación. Permitir que algo nos pase en el encuentro con el otro, donde yo estoy implicado e inmerso. Prerrequisito importante para ponerlo en juego en el análisis del proceso de formarse como docente, en el devenir docente la articulación de experiencias ya sean pasadas o presentes resulta ineludible.

Encontramos en Dewey (1967) un antecedente importante para pensar el valor de la experiencia, si bien está posicionado desde lo pedagógico-didáctico la valoración de la experiencia encuentra un precursor y por ende una fundamentación que abrirá camino a posteriores abordajes.

...tenemos el problema de descubrir la conexión que existe actualmente dentro de la experiencia entre los hechos del pasado y los sucesos del presente. Tenemos el problema de descubrir como el conocimiento del pasado puede convertirse en un instrumento potente para tratar eficazmente el futuro. Podemos rechazar el conocimiento del pasado como el fin de la educación y por tanto realzar su importancia solo como un medio. Al hacer esto nos encontramos con un problema que es nuevo en la historia de la educación: ¿Cómo llegara el

joven a conocer el pasado de modo que este conocimiento sea un agente poderoso en la apreciación de la vida presente? (Dewey, 1967: 20)

Asimismo este autor destaca la importancia del encadenamiento de las experiencias personales:

“toda experiencia debe hacer algo para preparar a una persona para ulteriores experiencias de una calidad más profunda y expansiva. Este es el verdadero sentido del crecimiento, la continuidad y la reconstrucción de la experiencia.” (Dewey, 1967:52)

En el presente trabajo y conjuntamente con autores contemporáneos que conceptualizan sobre la experiencia (Larrosa,Skilar, Contreras, Josso), se da un paso más allá del legado de Dewey. En esto de aprender a ser profesor, primeramente tratamos con nosotros mismos; y desde la presente investigación se trabaja desde la experiencia hecha relato, reconstruida desde un sujeto autor, por quienes se están formando para la docencia.

Al decir de Contreras (2011:38) “...cómo hacer para que la cualidad de la experiencia pueda fraguar; cómo hacer para cuidar la posibilidad de que algo nos pase y para que ese algo nos empuje a la necesidad de pensar...” Queda eliminada la posibilidad meramente reproductivista de las vivencias en la biografía escolar, sino que, volver a darle un sentido, o sea resignificar. El mismo Contreras en el texto referido nos afirma esto tan crucial desde lo conceptual, “...pensar lo vivido sin repetir lo dado...” (Contreras, 2011:36)

La reconstrucción de la biografía escolar en estudiantes de profesorado será la vía para trabajar la resignificación del pasado, desde lo biográfico-narrativo. Esto será abordado en el apartado metodológico, si bien hoy muchos sostienen que es más que un enfoque metodológico sino que constituye una forma de posicionarse frente a la realidad, una forma de pensar y construir el conocimiento(Bolívar, Domingo y Fernández, 2001)

Las derivaciones epistemológicas de lo expuesto generan una discusión que va más allá de los límites del presente trabajo, pero que al menos corresponde señalarla. El giro hermenéutico que nos abre a la comprensión y a la búsqueda de sentidos y no a la explicación causal de los hechos, puede habilitar enfoques distintos en lo que refiere a construcción de conocimiento y de realidad desde narraciones autobiográficas. Bolívar (2001) advierte una peligrosidad en la radicalización de la postura en defensa de la investigación narrativa. El refugio en el relato, conlleva una postura respecto a la verdad y validez del conocimiento. No corresponde según este autor posicionarse desde una autonomía de la práctica al costo que se aleje de los cánones de racionalidad científica. Se acerca a una postura dialéctica, prácticamente de vigilancia epistemológica con la investigación

formal, o sea la racionalidad técnica. Sin embargo existen quienes defienden la autonomía de la práctica, reclamando una ciencia de la formación para el caso de la formación docente. Tal es el caso de Josso (2004) que reclama una ciencia de la formación construida a partir de metodología específica, con su propio objeto de estudio. Define el concepto de experiencia formadora: "...implica una articulación conscientemente elaborada entre actividad, sensibilidad, afectividad e ideación...la formación es experiencial o entonces no es formación..." (Josso, 2004: 48)

1.4 Narratividad y experiencia educativa.

Para pensar la temática de la narratividad, encuentro en Bruner (1997) un exponente importante, que ha tratado de darle lo que anteriormente fue mencionado como legitimidad epistemológica al tema. El último Bruner radicaliza la hipótesis constructivista, sosteniendo que los discursos construyen realidad. La cuestión de la cultura en general y de la educación en particular oficia de marcos para la construcción de conocimiento y de un yo narrativo. Lo que se cuenta, lo que contamos reconstruye lo que vamos siendo. "Mediante la narrativa construimos, reconstruimos, en cierto sentido hasta reinventarnos, nuestro ayer y nuestro mañana. La memoria y la imaginación se funden en ese proceso." Bruner (2003: 130)

"El conocimiento es lo que se comparte dentro del discurso, dentro de una comunidad (textual). Las verdades son el producto de la evidencia, la argumentación y la construcción más que de la autoridad, ya sea textual o pedagógica." Bruner (1997:75)

Otro referente ineludible, desde la fundamentación filosófica para los que pretendemos trabajar con narrativas, es Ricoeur(1995) Lo humano está pensado desde la dimensión temporal, la temporalidad, la dimensión cronológica en el narrador le da significación y sentido a lo vivido. En su obra Tiempo y Narración (1995) "...el tiempo se hace tiempo humano en la medida en que se articula con un modo narrativo, y la narración alcanza su plena significación cuando se convierte en una condición de la existencia temporal." La relación entre tiempo y narración según Ricoeur, está dada por la construcción de una trama de un relato, construcción que es dinámica. Estas cuestiones son retomadas en su obra Sí mismo como otro y a la idea de trama le agrega la construcción de la identidad de un personaje que permite pensar en una identidad narrativa, concepto clave para el presente proyecto de investigación.

La persona, entendida como personaje de relato, no es una identidad de sus experiencias. Muy al contrario: comparte el régimen de la identidad propia de la historia narrada. El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada. Es la identidad de la historia la que hace la identidad del personaje. (Ricoeur, 1996:147)

Los relatos en general están contruidos socialmente, los relatos biográficos de docentes en formación evidentemente también. Existe, entonces, un marco para la construcción de los relatos. Bolívar (2001) retoma la hipótesis de Ricoeur (1996), pero haciendo énfasis en el sentido comunitario de la construcción de los relatos. ¿Por qué lo hace? Para no caer en un individualismo liberal, que exponga más que nada al yo a un mecanismo de control, para visibilizar la vida a modo de confesión moderna, tal como lo denuncia Foucault (1990) Tecnologías del yo. Otros, Espejo (2010) por ejemplo sostienen la hipótesis que las historias de vida pueden evidenciar alienación a modo de manipulación ideológica. Refiere a lo deseable, lo esperado, a lo que se nos impone socialmente responde a prácticas institucionalizadas y ritualizadas en la vida, que corresponden a determinadas lógicas de formación de historias de vida.

El rescate ético-político le da protagonismo a los docentes no solo como actores de sus vidas sino de actores conjuntamente con otros desde el compromiso social-político, potenciando su poder creador y transformador. Lo que podría ser un mero relato individualizado, parcializado, por ende desconectado de su realidad concreta de producción, podrá ser un relato emancipador sí reconoce el compromiso que comparte con el otro. El docente al dar la voz, dar a decir, denuncia su contexto en el cual está inmerso, pero al lograr reconocer en su relato su contexto puede asumir un compromiso ético-político desde y para su comunidad.

Goodson (2003), por ejemplo comparte la necesidad de incluir de la dimensión comunitaria.

El estudio de la vida de los docentes también nos permitirá observar mejor al individuo en relación con su contexto histórico; al poner de manifiesto la intersección entre su historia y la de la sociedad, y ver bajo una nueva luz el abanico de elecciones, contingencias y opciones que se abren para el individuo.

Tanto Goodson (2003), como Bolívar (2001, 2005) comparten lo que sería un enfoque genealógico desde el contexto para pensar las trayectorias autobiográficas de profesores.

La narratividad y el estudio de las vidas de los profesores no pueden aislarse, a riesgo de ejercer la función de dejar las cosas como están, de un contexto social y político más amplio que las sobredetermina. De lo contrario podemos caer en una política ingenua: reflexionar sobre las propias biografías o sobre las imágenes personales de la enseñanza, sin conectarlas con otras historias o

sobre las condiciones que las han hecho posibles. De este modo, inducir a que los profesores y profesoras enuncien sus biografías personales, sin –al tiempo- relacionarlas con un contexto histórico más amplio del que forman parte o sobre las condiciones que les dan sentido, dentro del movimiento “políticamente” postmodernista, solo puede conducir a incapacitar para transformar sus contextos de trabajo. (Bolívar, 2001:74-75)

1.5 Método biográfico-narrativo.

Si bien la temática general: el enfoque biográfico-narrativo, comparte las generalidades hasta aquí expuestas por los grandes maestros en la temática, cabe señalar la existencia de matices teóricos en las distintas tradiciones para pensar y abordarlo. La tradición Francófona, nos remite a una tradición más existencialista, más centrada en el problema de la formación, por lo que la noción de autoformación es muy relevante. “Los modelos de investigación propuestos son cualitativos, pluridisciplinarios y colaborativos. Se rechaza explícitamente la separación de las disciplinas y se aboga por una colaboración, en todas las fases y contenidos del proceso, entre formadores, investigadores y adultos en formación.” (González, 2010:18) Los exponentes referentes de esta tradición son por ejemplo, Pineau y Bertaux y Josso, ésta última ya mencionada en el presente marco teórico. El enfoque francófono coloca más el acento en la autoría, por eso abordar la formación desde lo existencial es fundamental, a diferencia de otros enfoques más comunitarios, por ejemplo Taylor (1996), Macintyre (1987), donde al sujeto autor corresponde visualizarlo haciendo parte de diferentes historias en un marco referencial comunitario determinado.

1.6 Enfoque hermenéutico del problema.

Con el giro hermenéutico, las posibilidades de comprensión de la narratividad en su dimensión temporal, se abre a nuevos enfoques en búsqueda de nuevos sentidos. Como ya fue expresado tanto con Ricoeur (1986), pero también con Gadamer (1992). Alguien que supo apropiarse de tales categorías conceptuales y no solo pensarlas sino problematizarlas desde la enseñanza fue Jackson (1999, 2002). Con un estilo muy particular, en su obra “Enseñanzas Implícitas” (1999) se narra a sí mismo, y al mismo tiempo nos narra. Piensa y articula la problemática del tiempo, en su preocupación por pensar la influencia de los docentes en sus estudiantes, en un pasado que deja marcas, huellas, que tiene memoria. Jackson (1999), allí lo concibe, siguiendo por ejemplo a Ricoeur

(1996), un tiempo sincrónico, donde pasado, presente y futuro no están totalmente separados, sino que se afectan y entrecruzan mutuamente. Por ejemplo, pensar mi trayectoria como docente, me retrotrae a mi historia, imbricada en un hoy, pero que al tomar conciencia de esto ya me proyecta al pensarme. Es la presencialidad del pasado, habilitando mi conciencia del hoy y mi proyección del mañana como docente.

1.7 Docentes memorables.

Siguiendo ésta línea que resignifica, que mira hacia atrás pero para pensar y construir el presente, y el futuro, será muy valiosa la noción de docente memorable Maggio (2012) nos remire a pensar en aquellos docentes que nos han transformado a través de una “enseñanza poderosa”. Docentes que tenemos en nuestra memoria por lo que nos han dejado. Aquí se mezclan aspectos cognitivos con afectivos, ellos nos demostraron una relación tal con el conocimiento que despertó admiración y aprecio. Conocimiento que puede perdurar o no, pero lo que permanece en la memoria es el docente y su forma de enseñar, o sea de vincularse con el conocimiento.

Porta y Sarasa (2014) presentan una investigación narrativa realizada con docentes memorables, desde allí nos permiten también pensar al docente que permanece en la memoria también desde aspectos éticos relacionados a la forma de trabajo en el aula.

Como se ha indicado, la forma de enseñar es el proceder que revela precisamente los rasgos y disposiciones morales del profesor. Vemos que compromete a la identidad toda del docente, no tanto lo que sabe o hace sino quién es. Estas narrativas muestran esencialmente cómo nuestro profesor memorable realiza prácticas que despliegan adverbialmente trazos morales: enseña respetuosa, responsable, generosa y solidariamente.(Porta y Sarasa 2014: 299)

Fenstermacher (1989) nos plantea el tema del estilo del docente y destaca la libertad como modelo, enseñar con un estilo libre es lo que destaca en un buen docente, no es lo que sabe de su especialidad o la idea de formar eruditos, sino en el estilo libre de enseñar, esto permite la liberación por parte del estudiante de dogmatismos y estereotipos.

Bain (2007) al definir la excelencia en lo que refiere a docentes, nos lleva a concebir a los profesores extraordinarios desde su influencia tanto en su forma de pensar como de actuar.

1.8 Estado de la cuestión.

Interesa no solo realizar precisiones conceptuales, y búsqueda de referentes en el tema a nivel internacional, sino que corresponde también verificar antecedentes de investigaciones en la región.

La temática delimitada a investigar no es para nada nueva en las ciencias sociales, como ya fue ampliamente expuesto, y con derivaciones caudalosas en el ámbito educativo en particular. Se hará referencia tanto a nivel regional como a nivel nacional, a las producciones e investigaciones realizadas relacionadas a la temática.

A nivel regional, tanto en Argentina, como en Brasil, encontramos importantes desarrollos teóricos al respecto e investigaciones asociadas tanto en lo biográfico-narrativo, como método de investigación o como enfoque teórico a modo de cosmovisión, como una forma de ver y construir la realidad, y como una forma de pensar y concebir a la educación. Se pasará a mencionar los exponentes referenciales de la región, no sin antes destacar el escaso desarrollo a nivel de investigación o sistematización de experiencias en la temática referida a nivel nacional. La reflexión en torno al maestro que vuela a la escuela es más frecuente, pero la investigación desde lo biográfico-narrativo en estudiantes de profesorado -docente de la enseñanza media- es de escaso desarrollo en nuestro medio, lo que fundamenta la relevancia del mismo. Constituyéndose prácticamente, por ende el presente proyecto en un enorme desafío experiencial y académico.

Otro referente desde Argentina es Suárez (2007), donde en la misma línea teórica que Alliaud trabaja sobre la práctica narrativa constituyendo una forma de entender y hacer pedagogía. Trabaja específicamente con la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Pone en juego la escritura de las prácticas, la lectura y reflexión, trabajando en la modalidad de talleres. Se fundamenta por ende en el trabajo colaborativo.

La hipótesis de trabajo en éste punto es que generar nuevas narrativas y contar nuevas historias sobre la enseñanza escolar no solo facilita la elaboración colectiva de comprensiones más sensibles y democráticas sobre los mundos escolares, sino que además lleva implícito un sentido de transformación radical de las prácticas docentes y la escuela. (Suarez, 2007: 73)

En el apartado metodológico se retoma tal modalidad de abordaje, pues fundamentará uno de los instrumentos seleccionados para el desarrollo de la presente investigación. Entiendo que el trabajo con documentación narrativa pedagógica nos lleva a dar un paso más que el trabajo solo desde lo biográfico-narrativo. ¿Por qué estoy afirmado esto? Porque el propio trabajo hermenéutico es

construido entre todos. Desde lo biográfico narrativo la persona reconstruye su historia, y el investigador realiza una interpretación de la interpretación. Acá en la documentación narrativa de experiencias pedagógicas los sentidos los van creando entre los participantes, se torna pública esa interpretación. Aparece lo que Suárez define como docente narrador (2007:11) “...como una modalidad particular de indagación narrativa e interpretativa que pretende reconstruir, documentar, tornar públicamente disponibles, tensionar y volver críticos los sentidos , comprensiones e interpretaciones pedagógicas que los docentes construyen, reconstruyen y negocian cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias prácticas educativas.”

Insisto en el potencial transformador y emancipador de tal enfoque, pues coloca la voz de la interpretación y elaboración en el colectivo, quien lo construye y discute.

...cuando escriben y re-escriben sus relatos de experiencias pedagógicas, cuando documentan narrativamente los saberes y comprensiones que alcanzaron a producir en torno de ellas, los docentes dejan de ser lo que eran, se transforman, son otros. Se convierten en lectores, intérpretes y comentaristas de sus propias vidas profesionales y de los sentidos pedagógicos que elaboraron en su transcurso.(Suárez, 2007: 13)

Alliaud (2011), compiladora y coautora conjuntamente con Suárez en un texto: “El saber de la experiencia, Narrativa, investigación y formación docente”, plantea, retomando la temática de los relatos pedagógicos, una línea interpretativa muy interesante para pensar estos abordajes colaborativos de trabajo con otros, con docentes narradores. Toma el texto de Ranciere El maestro ignorante (2003) colocando sobre la mesa al maestro emancipador y cuenta la aventura intelectual de Joseph Jacotot.Desde allí se pueden plantear algunas reflexiones, el docente narrador se transforma en un maestro emancipador, pues puede enseñar lo que ignora. El maestro explicador necesita al ignorante y nunca al contrario, explicar es reconocer que el otro no puede comprender por sí mismo. Desde allí me pregunto: cuando el investigador en el método biográfico-narrativo interpreta, construye sentido ¿no se posiciona en este lugar cercano al maestro explicador? El nivel de elaboración y apropiación que puede lograr un grupo lleva a que el propio grupo construya las interpretaciones válidas y no un agente externo.

Brasil presenta un desarrollo importante en la temática de la narrativa en educación y del método biográfico-narrativo. Cuenta por ejemplo con la Asociación de Investigación (Auto) Biográfica – ABPA- desde 2008. Son abundantes las publicaciones académicas sobre la temática. Se destaca las producciones por un lado de LúciaMariaVazPerez y CecíliaWarschauer, ambas con influencias muy claras de la tradición francófona, específicamente de Marie-ChristineJosso.

A nivel nacional, se encuentran investigaciones y trabajos desde el enfoque metodológico biográfico-narrativo; pero pocas producciones e investigaciones referidas a la formación docente desde dicho enfoque, trabajando la biografía escolar como eje articulador de una investigación. Prácticamente no se encuentran antecedentes directos con el proyecto de investigación aquí planteado.

Se reconoce como antecedente importante la investigación de Díaz, D y Zaballos, Y (2008) Biografía Escolar y elección docente. El caso de los estudiantes de magisterio de Lavalleja que plantean no tener vocación. Comparte con la presente investigación la metodología y el trabajo con formación docente, que también toman como uno de los instrumentos a los grupos de discusión.

Otro antecedente, no dado desde lo metodológico, sino por la cercanía con la temática es de Rodríguez, E (2001) Teorías Implícitas del profesorado. Una aproximación desde la investigación en el marco de la Reforma Educativa en el Uruguay.

Desde lo metodológico se registra a nivel nacional: Ruiz, M (2014) Tesis de Doctorado: "Narrativas biográficas: condiciones de existencia y lugares sociales de los y las jóvenes, en el contexto uruguayo". FLACSO-Argentina.

Relacionada con la temática, desde lo metodológico, en el medio local también, se encuentra la tesis de Maestría de Gutierrez, A (2012): (En) Lazo con la Universidad. Investigación Biográfico-narrativa de estudiantes universitarios. Estudio de caso. Realiza desde lo metodológico entrevistas biográficas. Udelar.

Villalba, Figuerón, Baute, L (2010) presentan en su proyecto de investigación: Coronilla: Biografías de maestros rurales, disponible como ponencia en Flor de Ceibo de la Udelar como ponencia, exponen el estudio de caso a través de narrativas autobiográficas, trabajando biografías de maestros rurales.

Dentro del CFE (Consejo de Formación en Educación) el departamento de ciencias de la educación, área pedagógico-histórica filosófica, se encuentra el proyecto (2012): Uso Educativo y apropiación de las TIC por parte de los docentes: enfoque biográfico-narrativo. Grupo "Educativ"; donde en los objetivos específicos se proponen "Describir la biografía de los docentes y los aspectos de ésta que han actuado, -a juicio del docente-, como facilitadores de su rol de sujeto-autor con respecto al uso de tecnologías en el aula."

Pereyra y Corbo (2012) "La práctica profesional como eje articulador de la formación del futuro docente. Estudio comparativo de los Modelos de Práctica Profesional en la Formación de

Licenciados en Educación Física, Recreación y Deporte.” Encontramos un capítulo pensado desde lo metodológico. Capítulo 4 Una propuesta alternativa para la práctica profesional de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte del IUACJ Dispositivos para la reflexión sobre las prácticas La narrativa, las biografías escolares y el diario de campo en la práctica profesional.

En la actualidad el caudal de publicaciones en torno a la temática referida a la narrativa, indica más que un modismo un camino que se abre para pensar y construir conocimiento y pensar la experiencia educativa. Se destacan las siguientes compilaciones:

En Uruguay: Elgue, M y Sallé (2014) Narrar las primeras experiencias laborales. Un aporte de maestros y profesores al conocimiento profesional. Anep- Codicen. Consejo de Formación en Educación.

En Argentina: Suárez, D; Ochoa L y Dávila, P (2003) Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica. Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Organización de los Estados Americanos. Agencia Internacional para la Cooperación y el desarrollo (AICD)

Suárez, D. (2007) Documentación Narrativa de experiencias y viajes pedagógicos ¿Qué es la documentación narrativa de experiencias pedagógicas? Proyecto CAIE Instituto Nacional de Formación Docente.

En Brasil: Vaz, L y Kemel, A (2011) Escritas de Autobiografías Educativas... O que dizemos e o que elas dizem? Warschauer, C (2004) Rodas e narrativas: Caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação.

En España: Hernández, F, Sancho, M y Rivas, J (2011) Historias de Vida en Educación. Biografías en contexto.

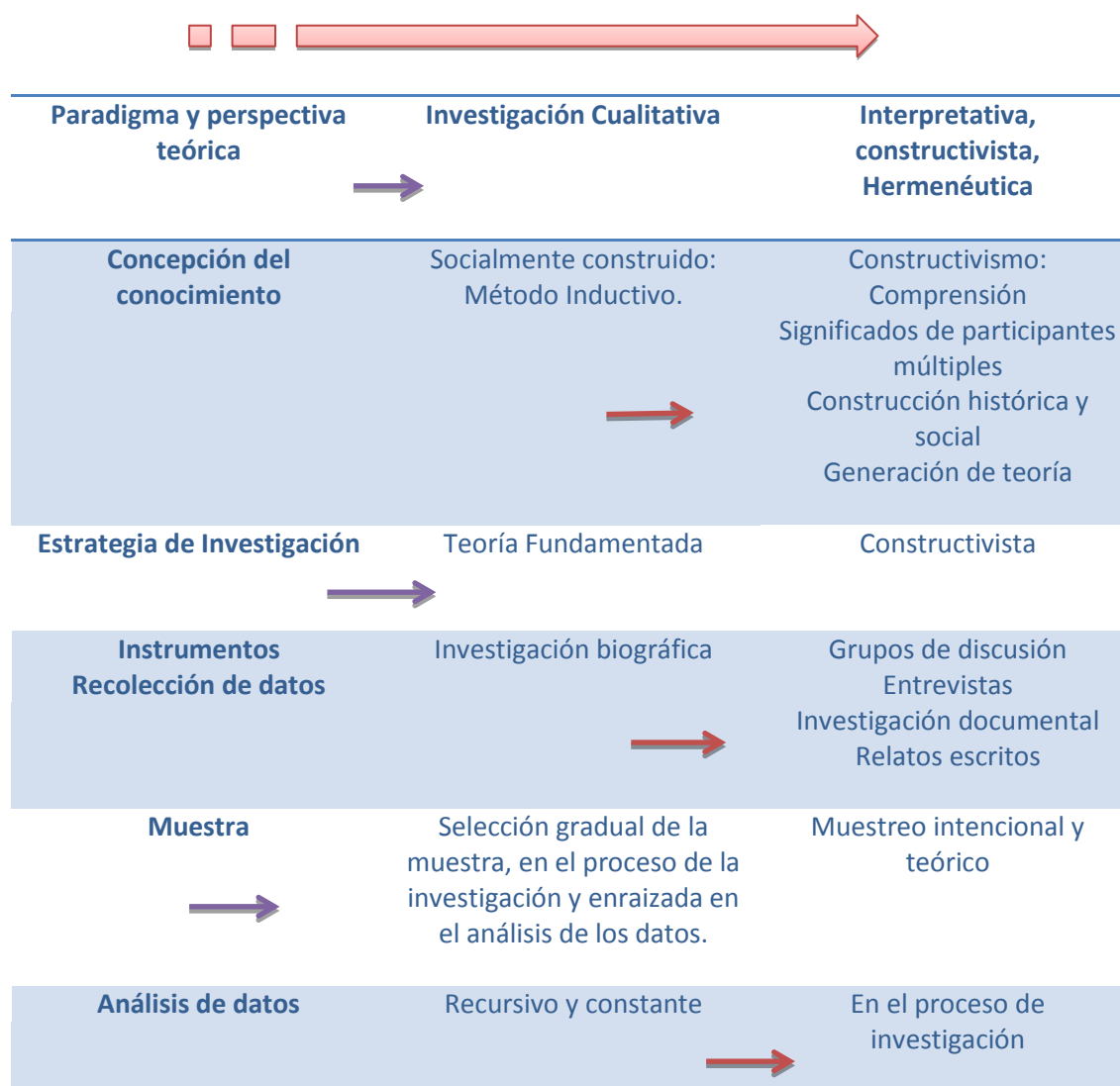
Rivas, J y Herrera, D (2010) Voz y Educación. La Narrativa como enfoque de interpretación de la realidad.

Capítulo 2. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.

El diseño y el proceso de una investigación conllevan una serie de decisiones metodológicas que requieren ser explicitadas. En el presente capítulo se pasará a justificar y a exponer cada una de ellas, conjuntamente por su relevancia para el objeto de este estudio consistente en la biografía escolar en estudiantes de profesorado.

Las decisiones que fundamentan metodológicamente la presente investigación pueden esquematizarse y presentarse como sigue:

CUADRO 2A: Justificación Metodológica del estudio realizado.



Adaptado de: (Denzin & Lincoln, 2012; Creswell, 1994)

2.1 Metodología Cualitativa.

La narración imita a la vida, la vida imita a la narración. "Vida" en este sentido es la misma clase de construcción de la imaginación humana que "una narración". La construyen los seres humanos por medio de raciocinio activo, por la misma clase de raciocinio mediante el cual construimos narraciones. Cuando alguien te cuenta su vida... es siempre un logro cognitivo más bien que un relato transparente de algo dado unívocamente. Al final, es un logro narrativo. No existe psicológicamente algo como la "vida misma". Como mínimo, es un logro selectivo de recuerdo de la memoria; fuera de eso, contar la vida de uno es una hazaña interpretativa. (Bruner 1987:12,13)

El trabajo con la subjetividad, con historias, y específicamente con biografías escolares de estudiantes de profesorado nos llevará al trabajo con la interpretación, convocando a la elucidación, invitando al conocimiento de procesos complejos, al descubrimiento y desvelamiento de trayectos vitales que contribuyen a la formación de formas de pensar, sentir, y valorar, o sea de ver el mundo.

La delimitación del problema de investigación desde la biografía escolar y la reconstrucción de historias, el trabajo con relatos de estudiantes de profesorado, y con narraciones biográficas, llevan a miradas en profundidad, desde la curiosidad interpelante de búsquedas de sentidos en dichos relatos, nos conducen a un trabajo interrogativo e interpretativo y no solo descriptivo.

Creswell (1994) concibe a la investigación cualitativa desde el proceso interrogativo, desde la exploración de un problema buscando su comprensión, desde lo complejo y holístico a la vez mediante el análisis del discurso.

Los enfoques en investigación cualitativa son diversos, (Denzin & Lincoln, 2012; Creswell, 1994). Por lo que se pretende ir construyendo en el presente trabajo la perspectiva en el que se sostiene la investigación realizada, pues resulta una visión limitante –como ya ha ocurrido en la historia de la investigación cualitativa– entender a la investigación cualitativa, como la metodología de investigación que no es cuantitativa. (Flick, 2015)

En la presente investigación la decisión de un abordaje metodológico cualitativo no está ligado a aspectos instrumentales, o sea relacionado a los instrumentos seleccionados para el abordaje, o el tipo de dato que debe incluirse desde el problema seleccionado, sino que la decisión de un abordaje metodológico cualitativo está dado desde una postura epistemológica, o sea desde una forma de entender el conocimiento, la realidad y la relación del investigador con el saber en el proceso de producción del conocimiento. Desde esta perspectiva la investigación cualitativa se

constituye como una forma diferente, alternativa de saber científico, que se aleja de la cuantificación o la descripción de la realidad empírica directa.

Investigar sobre biografías escolares en estudiantes de profesorado nos lleva a un campo complejo, que habilita fronteras disciplinares (Morin, 2011), allí confluyen Psicología y Educación, así que dicha investigación fluctuará en una tensión disciplinar propia de la temática delimitada a investigar. La Educación desde una lectura “Psi” nos remite a un sujeto que se construye cognitivamente, afectivamente y socialmente.

González Rey fundamenta el trabajo con la subjetividad en investigación desde una epistemología cualitativa “La epistemología cualitativa es un esfuerzo en la búsqueda de formas diferentes de producción de conocimiento en psicología que permitan la creación teórica acerca de la realidad plurideterminada, diferenciada, irregular, interactiva e histórica, que representa la subjetividad humana.” (González Rey, 2000:19)

La investigación cualitativa trabaja desde la complejidad, la singularidad, la historicidad, posicionada desde la reconstrucción interpretativa de la realidad. Las biografías escolares quedan enmarcadas desde esta lógica comprensiva, ya que implica el trabajo con la subjetividad del estudiante de profesorado desde sus historias evocadas y reconstruidas.

La investigación cualitativa se orienta al conocimiento de un objeto complejo: la subjetividad, cuyos elementos están implicados simultáneamente en diferentes procesos constitutivos del todo, los cuales cambian frente al contexto en que se expresa el sujeto concreto. La historia y el contexto que caracterizan al desarrollo del sujeto marcan su singularidad, la cual es expresión de la riqueza y plasticidad del fenómeno subjetivo. (González Rey, 2000:33)

El desarrollo creciente de investigación cualitativa en el ámbito educativo nos abre a nuevas sensibilidades, a miradas que interroguen, buscando nuevos conocimientos movido por la incertidumbre de una realidad que cambia y por ende interpela. En un sentido muy genérico, la investigación cualitativa en educación nos abre a conceptos sensibilizadores, enraizados en las nuevas subjetividades, más que en métodos deductivos tradicionales verificacionista.

Autores como ya citado (Flick,2007); (Creswell,1994); (Álvarez-Gayou, 2009); (González Rey,2000) definen características comunes de la investigación cualitativa, independientemente del enfoque, que nos permite aproximarnos a una la compleja trama de la construcción de conocimiento desde lo cualitativo:

- **Un principio ontológico:** La construcción de la realidad como base. No es una realidad dada sino construida por los actores.

- **Un principio epistemológico** que nos lleva a posicionarnos desde la comprensión y búsqueda de sentidos profundos desde una lógica interna de sujetos o situaciones concretas.
- **La reconstrucción de casos como punto de partida.**
- **El texto como material empírico.** Desde una relación compleja entre texto y realidad/es.

CUADRO 2.1.A:Los supuestos del Paradigma Cualitativo.

Supuesto Ontológico	La realidad es subjetiva y múltiple, tal como es vista desde la perspectiva de aquellos involucrados en una investigación.
Supuesto Epistemológico	El investigador interactúa con aquello que investiga.
Supuesto axiológico	Cargado de valores y sesgado
Supuesto Retórico	Informal Las decisiones se desarrollan junto con la recolección de datos Voz personal

Fuente: Creswell (1994)

Según Flick(2007) tenemos varios criterios para determinar posiciones teóricas en investigación cualitativa. El mismo autor refiere a tres enfoques como posiciones básicas: interaccionismo simbólico, etnometodología y las posiciones estructuralistas.

La presente investigación se acerca, por la naturaleza del problema abordado al Interaccionismo Simbólico

INTERACCIONISMO SIMBÓLICO: Perspectiva teórica originada a partir del Pragmatismo que parte del principio de que las personas construyen las personalidades, la sociedad y la realidad por la interacción. Como esta perspectiva se concentra en las relaciones dinámicas entre el significado y las acciones, ella trata de los procesos activos por los cuales las personas crean y median las significaciones. Las significaciones proveen de las acciones y, por su vez, influyen esas acciones. Esta perspectiva presupone que los individuos son activos, creativos y reflexivos y que la vida social se compone de procesos.(Charmaz, 2009: 250-251)
Traducción propia.

Este enfoque privilegia el significado subjetivo (Goffman, 2006) Significados atribuidos a los propios sujetos como a sus ambientes sociales concretos. Tiene su raíz filosófica en el pragmatismo norteamericano, históricamente nos remite a Blumer (1969), y posteriormente referentes en investigación cualitativa tales como Strauss, Glaser, Becker, (Denzin& Lincoln, 2012) entre otros dejan entrever fundamentos desde tal enfoque (Flick, 2007)

El Interaccionismo simbólico (Blumer, Mead) sostiene que el ser humano actúa basados en los significados de las cosas para ellos, derivado de la interacción con otros seres humanos. “Los significados son manejados o modificados por medio de un proceso interpretativo que la persona pone en juego cuando establece contacto con las cosas.” (Álvarez-Gayou, 2009:65)

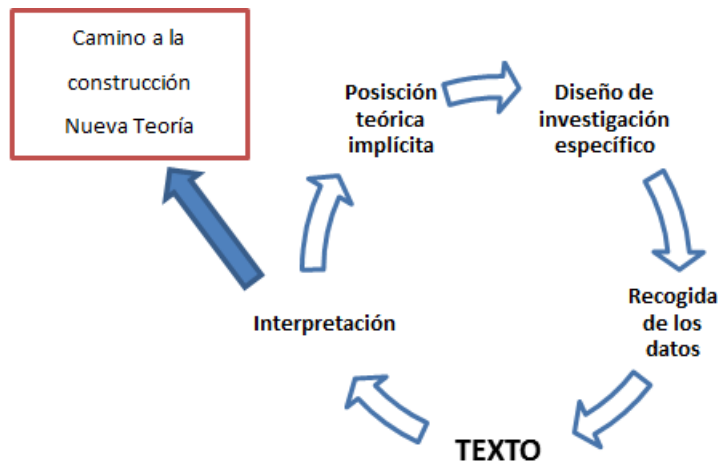
El trabajo en la presente investigación con biografías escolares en estudiantes de profesorado, la reconstrucción del punto de vista de cada sujeto y al tratar de ver el mundo desde esa construcción de significados, descubrirlas, interpretarlas en el proceso de investigación, nos acerca a tal enfoque teórico, pero desde lo que recientemente se concibe como interaccionismo interpretativo.

El enfoque –paradigma- adoptado, por consiguiente en esta investigación, es cualitativo, de tipo interpretativo, constructivista y hermenéutico.(Creswell, 1994)

Desde esta perspectiva hermenéutica uno de los rasgos distintivos de la investigación cualitativa es el trabajo con textos, textos que ofician como registros y transcripciones de los datos empíricos, que nos lleva a la producción de textos interpretativos(Flick, 2007) El fundamento de tal posicionamiento se encuentra en lo que se conoce como la crisis de la representación; entendida como la posición teórica donde el investigador puede captar directamente la realidad.

...el proceso de investigación cualitativa se puede representar como un camino de la teoría al texto y otro de vuelta del texto a la teoría. La intersección de los dos caminos es la recogida de datos verbales o visuales y su interpretación en un diseño de investigación específico. (Flick, 2007:25)

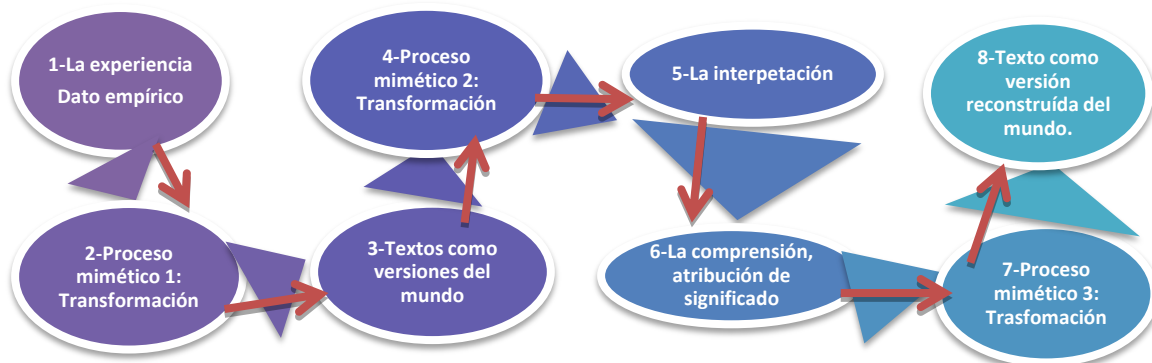
GRÁFICO 2.1.B: LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: Importancia de los textos y el lugar de la interpretación.



Adaptado de Flick, 2007

Para esta forma de entender la investigación cualitativa el texto es concebido como creación del mundo, para ello juega un rol fundamental la comprensión y la interpretación. Pero si definimos a la investigación cualitativa de un modo muy general como la búsqueda por comprender relaciones sociales, dicho proceso de comprensión es complejo, entran en juego varios elementos imbricados: interpretación, comprensión y creación, articulados por procesos miméticos siguiendo a (Ricoeur,1995). O sea el pasaje desde la precomprensión a través del texto a la interpretación. Dichos procesos miméticos, donde juegan la comprensión e interpretación, se convierte en un proceso activo de producción de realidad.

GRÁFICO 2.1.C: LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN SU COMPLEJO PROCESO DE COMPRENSIÓN-CONSTRUCCIÓN DE LA REALIDAD:



Procesos miméticos de trasformación-creación de la realidad. Adaptado de Flick, 2007:48

Leer y comprender textos se convierte en un proceso activo de producción de realidad, que implica no solo al autor de dichos textos -en nuestro caso, de ciencia social-, sino también a la persona para la que están escritos y que los lee. Esto, transferido a la investigación cualitativa, significa que en la producción de textos (sobre una cierta materia, una interacción o un acontecimiento) la persona que lee e interpreta el texto escrito está tan implicada en la construcción de la realidad como aquella que lo escribe. (Flick, 2007: 47)

Para la presente investigación el trabajo desde la reconstrucción de biografías escolares de estudiantes de profesorado, entendida no como una representación de procesos objetivos, sino desde la construcción-compresión-interpretación (proceso mimético de transformación de la realidad) de trayectorias vitales de futuros docentes.

El gráfico 2.1.D muestra la postura asumida para la presente investigación, la importancia de los procesos interpretativos que se constituyen en versiones del mundo, éstas serán recursivas a través de la problematización de los datos empíricos. El proceso de reconstrucción de sentidos es permanente y nunca definitivo.

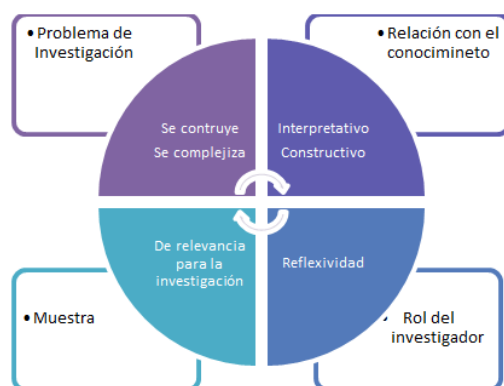
GRÁFICO 2.1.D: PROCESO RECURSIVO EN INVESTIGACIÓN CUALITATIVA ASUMIDO PARA ESTA INVESTIGACIÓN.



Adaptado de (Flick, 2007:46)

En el gráfico 2.1.E se presenta a modo de esquema la lógica de la investigación con sus elementos y en su totalidad conectada.

GRÁFICO 2.1.E: CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: Posicionamiento teórico de la Investigación.



Elaboración propia

2.2 Fundamento epistemológico.

"Los temas de paradigmas son cruciales, sostenemos que ningún investigador debe avanzar en el negocio de la investigación sin tener en claro qué paradigmas dan forma y guían sus trabajos."

(Guba y Lincoln, 2002:142)

Si definimos a las cuestiones vinculadas al Paradigma de investigación como el sistema básico de creencias o visión del mundo que guía una investigación (Guba & Lincoln, 2002), entonces en el siguiente apartado se pasarán a explicar los supuestos que sostienen la presente investigación.

Varios referentes académicos en investigación le han dedicado relevancia a los temas epistemológicos en investigación; y con abordajes y criterios diferentes. Así por ejemplo (Denzin & Lincoln, 2012:84) lo presentan como ocho momentos en la investigación cualitativa, desde una perspectiva histórica, para luego presentar y definir en cuatro paradigmas definidos como centrales para pensar hoy la Investigación Cualitativa: 1- El Positivista y el Pospositivista 2- El Constructivista- Interpretativo 3- El Crítico (marxista emancipatorio) 4- El Feminista Posestructural.

Sin una revisión epistemológica corremos el riesgo, como de hecho ha ocurrido hasta hoy, de mantener una posición instrumentalista en la investigación cualitativa, lo que se produce al legitimar lo cualitativo por el tipo de instrumentos usados en la investigación, y no por los procesos que caracterizan la producción del conocimiento. González Rey (2006:21)

¿Qué implica realizar una revisión epistemológica? La explicitación de los supuestos que fundamentan los tipos de decisiones que se realizan al llevar adelante una investigación. Para ello puede resultar útil la aclaración de (Guba & Lincoln, 2002), ante la distinción entre método y paradigma. La esfera de lo metodológico, por ejemplo cuali-cuanti puede ser apropiado para cualquier paradigma, para estos autores las disputas metodológicas resultan menores frente a las cuestiones de paradigma entendido como el sistema de ideas que sustenta una investigación.

Para explicitar tales sistemas de creencias los mismos autores nos llevan a tres cuestiones: la cuestión ontológica (concepción de la realidad y su acceso), la epistemológica (concepción del conocimiento y la producción del conocimiento) y la metodológica (la pregunta por el cómo accede al conocimiento). Implica por lo tanto la explicitación de supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos.

“Los paradigmas de investigación definen para los investigadores qué es lo que están haciendo y qué cae dentro de lo y fuera de los límites de una investigación legítima.” (Guba & Lincoln, 2002:120).

El paradigma en el cual se apoya el presente trabajo de investigación es el Constructivista-Interpretativo.

CUADRO 2.2.A: Paradigma Constructivista en Teoría Fundamentada.

*PARADIGMA CONSTRUCTIVISTA: Sistema de creencias básicas.	
Ontológicas	Relativismo: Realidades construidas
Epistemológicas	Transaccional/Subjetivista. Hallazgos conocimientos creados
Metodológicas	Hermenéutica/Dialéctica

Adaptado de (Guba y Lincoln, 2002: 124 y 131) * **

Desde esta concepción paradigmática no existe una correspondencia lineal con la realidad, sino recursiva interpretativa, por lo que se aleja del ideal verificacionista. Desde el paradigma Constructivista la legitimidad es Teórica y de construcción permanente.

CUADRO 2.2.B: Implicancias metodológicas del Paradigma Constructivista en Teoría Fundamentada.

**Paradigma Constructivista -implicancias en lo metodológico-	
Interés investigativo	Comprensión- Reconstrucción
Naturaleza del conocimiento	Reconstrucciones personales dialógicas
Acumulación de conocimiento	Reconstrucciones más sofisticadas y complejas
Criterios de calidad	Confiabilidad, autenticidad, transferibilidad.

La Epistemología Cualitativa define el carácter constructivo-interpretativo del conocimiento, lo que de hecho implica comprenderlo como una producción, y no como una aprehensión lineal de una realidad que se nos devela. La realidad es un dominio infinito de campos interrelacionados, independientes de nuestras prácticas, sin embargo, cuando nos aproximamos a ese complejo sistema a través de nuestras prácticas, en este caso la investigación científica, formamos un nuevo campo de realidad, donde esas prácticas se tornan inseparables de los aspectos sensibles a ellas en la realidad estudiada. Son precisamente estos los aspectos susceptibles de ser significados en nuestra investigación. (González Rey, 2006: 23)

¿Se corre el riesgo de caer en meras especulaciones? Según (González Rey, 2006) el proceso de construcción teórica es lo que permite superar el nivel especulativo. Entiende por especulación tanto el deseo, como la fantasía, la creatividad del investigador (González Rey, 2006:26) Entendida de esta forma la especulación abre horizontes en terreno investigativo. Pero tal especulación no se puede desvincular del momento empírico, como garantía de construcción teórica, es hermenéutica y dialéctica con la experiencia.

En conclusión, desde el punto de vista epistemológico los métodos cualitativos implican que no debemos inventar los puntos de vista de los actores ni asignarles más que las ideas que ellos tienen sobre el mundo para comprender sus propias acciones, sus razones y sus motivos. (Quiñones y Superville, 2015:23)

Denzin& Lincoln(2012) al pensar y conceptualizar al investigador cualitativo utilizan imágenes que lo vincula al acto creador. “El investigador, a su vez, puede ser visto como bricoleur, como quiltmaker, o, como la persona que, en el cine, une las imágenes en el montaje...un bricoleur trabaja adaptando los retazos del mundo.”(Denzin& Lincoln, 2012:49-50)

“El bricolage generado por el bricoleur interpretativo puede definirse como una serie de representaciones compuestas de partes, adecuada a la especificidad de una situación compleja” (Denzin& Lincoln, 2012:50), del cual emerge una construcción conceptual-teórica, que irá cambiando, complejizando, en el proceso investigativo.

Desde este paradigma Constructivista-Interpretativo, algunos autores como González Rey (2000) sostienen que la metodología cualitativa se apoya en tres principios epistemológicos. Dichos principios son: **1.** El conocimiento es una producción constructiva-interpretativa, entendiendo a la interpretación como proceso constante y complejo en el desarrollo de una investigación. **2.** La producción de conocimiento entendida desde un proceso interactivo. En ciencias humanas las múltiples relaciones investigador-investigado –en diálogo permanente– son transversales a la investigación y a la producción de conocimiento. **3.** Significación de la singularidad como legítima para producción de conocimiento. El número de casos a considerar en una investigación estaría relacionado a las necesidades de información definidas en propio curso de la investigación más que a representatividades numéricas de la muestra. Los principios uno y dos resultan importantes referenciales para la presente investigación, ya el tercer principio nos demuestra tensiones a la interna de investigadores cualitativos. Tensiones que generan discusiones epistemológicas actuales. Si bien para este trabajo para la selección de la muestra se trabaja bajo la decisión teórica desde representatividades socio-estructurales (Mejía Navarrete, 2000), coexisten en la actualidad planteos diversos que alimentan una discusión válida en el terreno metodológico.

Desde esta concepción constructivista-interpretativa el conocimiento se legitima en su continuidad, generando según el concepto de González Rey (2000, 2006) nuevas zonas de sentido, y permitiendo por consiguiente darle mayor inteligibilidad al problema estudiado.

El trabajo desde esta perspectiva implica la apertura a lo inesperado y doble movimiento de, por un lado desarme de lo no pensado y, por el otro, reconstrucciones sucesivas de versiones del mundo desde un problema delimitado a investigar o sea problematizar. Desde allí se justifica la investigación cualitativa con tal enfoque constructivo-interpretativo.

La idea de base es que como seres humanos actuamos en el mundo sustentándonos en presupuestos que jamás ponemos en cuestión, pero que nos hacen actuar con la cabeza de que cuando actuamos así, los demás reaccionarán como pensamos que lo van hacer.(Quiñones y Superville, 2015:23

2.3 Teoría fundamentada.

La teoría Fundamentada corresponde a una forma de abordaje en metodología cualitativa, respecto a la toma de decisiones respecto al modelo adoptado para analizar los datos. Con base en el Interaccionismo Simbólico (definido en la página 39 del presente trabajo) y el Pragmatismo, sustenta un modelo inductivo de trabajo y diseño metodológico para generar o descubrir teorías emergentes.

PRAGMATISMO: Tradición filosófica norteamericana que percibe la realidad como caracterizada por la indeterminación y por la fluidez, y por su apertura a múltiples interpretaciones. El Pragmatismo presupone que las personas son activas y creativas. En la Filosofía Pragmatista, los significados emergen por medio de las acciones prácticas para solucionar problemas y es por medio de acciones que las personas terminan conociendo el mundo. Los Pragmatistas consideran que los hechos y los valores están más vinculados que separado, y conciben la verdad como relativista y provisoria. (Charmaz, 2009:251)
Traducción propia.

La Teoría Fundamentada basada en los datos tiene su inicio formalizado con Glaser y Strauss (1967) *The discovery of grounded theory*, y fue desarrollada posteriormente, tanto por sus autores iniciales, como por distintos investigadores en diferentes áreas aplicadas a las ciencias sociales en general. Conceptualizan un método inductivo para la generación de teoría y marcando un quiebre con la concepción verificacionista deductiva de la ciencia en el área social. Desde ese punto de vista se concibió históricamente como crítica y alternativa a un modelo dominante en la época. Denuncian en la primera parte de su libro (1967) un énfasis exagerado en la verificación en los investigadores sociales de la época. Sus pilares conceptuales están dados por el método comparativo constante, el cual sostiene que la codificación y el análisis van dados simultáneamente buscando el desarrollo y emergencia de conceptos, explorando interrelaciones desde los datos empíricos. Y el otro pilar fundamental es el muestreo teórico, la reformulación y la movilidad en la selección de los casos y las reorientaciones que sean necesarias emergentes de los datos empíricos.

En las formulaciones conceptuales-metodológicas propuestas por Glaser y Strauss convergen en un inicio, tradiciones intelectuales académicas diferentes. Glaser proviene del departamento de Sociología de la Universidad de Columbia, con una influencia metodológica cuantitativa, específicamente de Lazarsfeld (Dr. en Matemática aplicada, sociólogo, referente en el análisis sociológico); y Strauss proviene del departamento de Sociología de la Universidad de Chicago, con influencia en metodología cualitativa, específicamente del interaccionismo simbólico de Blumer. (Soneira, 2006) Pese a estas diferencias, lograron en sus inicios la construcción de una mirada y abordaje en investigación sociológica alternativo e innovador para la época.

Generar teoría basada en los datos empíricos ¿de qué forma nos acercaría a la comprensión los fenómenos sociales? Tal cuestionamiento nos permite pensar el problema de la validación del conocimiento ¿Qué garantías podemos encontrar en esta forma de construir y relacionarse con el conocimiento?

La emergencia, análisis y validación de las hipótesis teóricas no están separados de los procesos de análisis y obtención de los datos. El procedimiento establecido y aplicado sistemáticamente en la Teoría Fundamentada permite incluir los criterios que garantizan la emergencia de un conocimiento con garantías, susceptible de una continua modificabilidad o reajuste emergente, en el procedimiento metodológico a utilizar. Todo ello permite integrar en la sistemática de aplicación del método las condiciones que garantizan la fiabilidad, relevancia, ajuste y aplicabilidad de las hipótesis teóricas emergentes... (Carrero, Soriano y Trinidad, 2012: 10-11)

Movilizados los investigadores posicionados desde tal enfoque en generar teoría emergente de carácter inductivo sobre un área sustantiva, fundando un nivel conceptual enraizado en el trabajo de campo. Buscando una construcción que permita el pasaje –siempre comparativo desde los datos- de una teoría sustantiva a una teoría formal sobre el área social delimitada como problemática y a investigar.

...establecen diferencias en relación a lo que es teoría sustantiva y teoría formal, identificando a la primera como la explicación que cada informante o persona entrevistada da de su forma de ver y percibir la realidad, mientras que la segunda se desprende de estudios de fenómenos bajo una variedad de condiciones de la investigación. (Strauss y Corbin, 2002)

TEORÍA SUSTANTIVA: Interpretación o explicación teórica de un problema delimitado en un área específica, como las relaciones familiares, las organizaciones formales o la educación. (Charmaz, 2009:252) Traducción propia.

TEORÍA FORMAL: Es una versión teórica de un tema o proceso genérico que cubre varias áreas de estudio. En una Teoría Formal, los conceptos son abstractos y generales, y la teoría especifica las conexiones entre esos conceptos. (Charmaz, 2009:252) Traducción propia.

2.3.1 Fundamentación para la presente investigación del trabajo desde la teoría fundamentada de los datos.

¿Por qué el trabajo desde la Teoría Fundamentada? Desde la lectura y el curso Análisis de Datos descubro los distintos tipos de enfoques para el abordaje de los datos en el curso de una investigación, pero el efecto movilizador se dio al confrontar los dos tipos de enfoques que plantea Taylor y Bogdan (2006) diferenciando la generación de la teoría y la verificación de la teoría, ello generó un desafío, que implicaba ser pensado y que resultó muy productivo para el proceso. Cuestiones que aportaron para pensar y decidir desde lo metodológico en este sentido; uno de ellas remite a lo planteado por los mismos autores recientemente citados, Taylor & Bogdan (2006) referido al trabajo investigativo siguiendo pistas de temas emergentes, sin supuestos a priori ya existentes, bajo la consigna: ¿qué está pasando aquí? Por lo que, el trabajo con la reconstrucción de la biografía escolar en estudiantes de profesorado se constituye entonces en una delimitación problemática para ir a la búsqueda de datos emergentes y para indagar que sucede y que pasa allí.

...es totalmente legítimo buscar sentidos comunes a través de las vidas de los maestros. En primer lugar, es evidente que tales expresiones e interpretaciones existen, especialmente entre los maestros de cierta generación, que tienen antecedentes similares y trabajan en contextos parecidos. Basta con pensar unas pocas semanas en escuelas y aulas para ver todo esto con claridad. También es legítimo hacer concordar estos sentidos comunes con otros que tratan de explicar cómo y por qué, en estas circunstancias, las personas podrían pensar o sentir o comportarse como nos narran que lo hacen o lo hicieron, en el presente o en el pasado. Posiblemente sea esto lo que la investigación del ciclo de la vida y, en términos más generales, de las ciencias sociales, trata de hacer. (Huberman, 2005:226)

2.3.2 Principales aportes desde sus orígenes, discusiones teóricas posteriores y algunos desarrollos actuales en Teoría Fundamentada.

Berney Glaser y Anselm Strauss, en la segunda mitad de la década del 60 en Estados Unidos comparten el trabajo de investigaciones en hospitales sobre el proceso de muerte, que los lleva a la publicación conjunta de dos textos referidos, el primero de ellos 1965 *Awareness of Dying* (1965); y el posterior, que explicita cómo fue realizado el estudio *The discovery of grounded theory* (1967), es reconocido como el inicio formal de la Teoría Fundamentada en los datos. Trabajo considerado pionero en la temática. (Carrero, Soriano y Trinidad, 2012), (Charmaz, 2009) y (Soneira, 2006).

No mucho tiempo después comenzaron a surgir las diferencias respecto a las versiones y posturas frente a la misma Teoría Fundamentada, entre los propios autores mencionados e investigadores posteriores.

Sin marcar una ruptura mayor, publicaciones posteriores por separado de Glaser y Strauss fueron delineando diferencias al enfoque inicial respecto a la Teoría Fundamentada. Lo realiza Glaser en 1978 *Theoretical Sensitivity. Advances in the Methodology of Grounded Theory* con una publicación que se propone clarificar las bases metodológicas iniciada en la publicación reconocida de 1967. Años más adelante Strauss por su parte publica en 1987 *Qualitative Analysis for Social Scientists*, donde profundiza en aspectos más técnicos de la Teoría Fundamentada, desarrolla la codificación paso a paso, con muchos ejemplos, y plantea y profundiza en la codificación axial. Aún allí no se percibía una profunda escisión entre ellos, si algunas diferencias. La divergencia que si los distanciará teóricamente, la encontramos formalmente en la publicación de Strauss y en esta oportunidad conjuntamente con Juliet Corbin en 1990 *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. (Carrero, Soriano y Trinidad, 2012)

Glaser intenta persuadir a Strauss de lo que, en su opinión, son erróneas interpretaciones realizadas sobre los presupuestos básicos de la Teoría Fundamentada y de la necesidad urgente de corregirlas. Tras fracasar en varios intentos, Glaser decide publicar su obra *Basics of Grounded Theory Analysis* (1992). En la introducción el propio Glaser señala el propósito de la obra: «en un intento de corregir cada una de las distorsiones que, en mi opinión, desvirtúan y desmerecen los procedimientos de la Teoría Fundamentada». (Carrero, Soriano y Trinidad, 2012:19)

A partir de allí quedan definidos dos estilos de trabajo, que algunos denominaron dos versiones de la Teoría Fundamentada. Una versión Glaseriana, fiel al planteo inicial y al concepto de emergencia, reduciendo las descripciones en tarea investigativa. Ya la versión Strausiana, enraizada en la descripción interpretativa, con relevancia a las operaciones de codificación.

...se dirigen a distintos objetivos: mientras que Strauss cuando examina los datos se para en cada palabra y pregunta «¿Qué pasaría si...?», Glaser mantiene su atención centrada en los datos y pregunta «¿Qué es lo que tenemos aquí?». Strauss intenta encontrar cualquier posible contingencia que pueda relacionarse con los datos, esté o no presente en los datos; Glaser dirige el esfuerzo a permitir que los datos «cuenten su propia historia por sí mismos», evitando descripciones forzadas y no fundamentadas. (Carrero, Soriano y Trinidad, 2012:20)

Desde sus diferencias y polémicas, nos remiten al problema de la generalización en este tipo de deconstrucción teórica inductiva. Glaser sosteniendo una teoría de la generalización conceptual, enraizada siempre en los datos empíricos, por lo que se le reconoce un empirismo objetivo que evita la manipulación de los datos, y en este sentido es crítico de la postura interpretativa de Strauss. Si tal crítica es cierta Strauss contradice a la propia Teoría Fundamentada que sostiene, por

forzar los datos en análisis categoriales estructurados, aparecen estas críticas en la refutación a la publicación de Strauss y Corbin, realizada por Glaser en 1992. (Charmaz:2009)

Glaser (1992) *Basics of Grounded Theory Analysis* distingue entre análisis cualitativo e investigación cualitativa, apegado aún a su formación cuantitativa en investigación sociológica, sostiene que es posible realizar un análisis cualitativo partiendo inclusive de datos cuantitativos. (Carrero, Soriano y Trinidad, 2012)

Esta matización le permite señalar que el tema central, en las teorías fundamentadas, es facilitar un análisis cualitativo de cualquier tipo de datos (ya sean cualitativos o cuantitativos), en contraste con otros tipos de investigación cualitativa que parten de una descripción conceptual empírica y preconcebida de los datos obtenidos. (Carrero, Soriano y Trinidad, 2012:9)

Strauss sostiene una generalización de tipo interpretativo-descriptiva, por lo que algunos sostienen que Strauss lleva a la teoría Fundamentada a la verificación. El ambiente académico del entonces le criticaba a la Teoría Fundamentada inicial la falta de procesos de verificación.

Divergencias que generan controversia para conceptualizar la Teoría Fundamentada desde sus referentes académicos iniciales hasta la actualidad, ya sea desde lo estrictamente metodológico como desde lo epistemológico.

Genera al menos la dudas en muchos ámbitos la validación y la confiabilidad de dicha forma de concebir la investigación, para despejar tal cuestión dependerá desde donde se esté posicionado epistemológicamente, desde el paradigma que oriente la concepción, de la naturaleza del conocimiento y la concepción de la realidad que se sostenga.

Si miramos el desarrollo o vicisitudes de la Teoría Fundamentada, según (Soneira,2006) podemos distinguir tres diseños de Teoría Fundamentada:

- 1- Diseño emergente. Siguiendo los planteos de Glaser. Ajustado a cuatro criterios: ajuste, relevancia, funcionamiento y modificabilidad.
- 2- Diseño sistemático. Siguiendo los planteos de Strauss & Corbin. Con énfasis en la codificación.
- 3- Diseño constructivista. Siguiendo los planteos de Charmaz, que parte de la crítica a los otros dos modelos. Parte de la idea de que las personas crean mundos significativos, le otorgan significados a sus realidades y actúa en función de ello.

Se pasará a desarrollar el tercer modelo de diseño de Teoría Fundamentada, ya que el enfoque para el trabajo con los datos para la presente investigación, es desde la Teoría Fundamentada, con enfoque **Constructivista**, conceptualizado por Kathy Charmaz.

Kathy Charmaz es una socióloga norteamericana, actualmente directora del Programa de Escritura en Sonoma, State University; con un Ph.D de la Universidad de California en San Francisco. Integró la primera generación de estudiantes del doctorado en la misma Universidad, allí estudió Teoría Fundamentada con Glaser en varios seminarios. También tuvo contacto directo con Strauss, quien fue su orientador de su disertación, con quien permaneció en contacto hasta su muerte de él en 1996. Pese a la estrecha cercanía con ellos, conceptualiza una versión diferente a los referentes iniciales de la Teoría Fundamentada.

Charmaz presenta varias publicaciones sobre Teoría Fundamentada, constituyéndose en un referente actual en el tema.

Su aporte está en la distinción conceptual entre una Teoría Fundamentada Objetivista de una Teoría Fundamentada Constructivista. Abre una discusión epistemológica con implicancias metodológicas.

Sostiene que dada la definición de teoría del investigador es que se puede comenzar a diferenciar los enfoques en Teoría Fundamentada. Se pregunta reiteradamente en sutexto *La construcción de la Teoría Fundamentada* (2009) ¿Qué lugar ocupa la teoría en la Teoría Fundamentada? Desde una perspectiva muy general distingue entre definiciones positivistas e interpretativas de teoría, para comenzar a diferenciar enfoques. Se refiere a la teoría positivista como la que tiene como objetivo la explicación y la predicción, enfatizando en la generalidad. Charmaz desarrolla las características de definiciones interpretativas de teoría. Asumiendo a que corresponde a una visión alternativa, pues reconoce la predominancia en el ámbito académico-científico de las definiciones más positivistas en el momento de conceptualizar la teoría.

Reconoce el énfasis en la comprensión en las definiciones interpretativas de la noción de teoría.

Las teorías interpretativas permiten la indeterminación sin buscar la causalidad. .. La teoría interpretativa exige una comprensión imaginativa del fenómeno estudiado. Este tipo de teoría presupone: realidades múltiples y emergentes; indeterminación; hechos y valores cunado asociados; la verdad como algo provisorio; y la vida social como proceso. (Charmaz,2009: 173) Traducción propia.

Desde ese enfoque, las teorías interpretativas están cercanas conceptualmente al interaccionismo simbólico. Las realidades múltiples y emergentes están dadas por la diversidad de significados que

las personas atribuyen para ellas y en interacción con otros. Cuando investigamos interpretamos significados y al mismo tiempo los participantes de una investigación nos interpretan desde sus significados construidos.

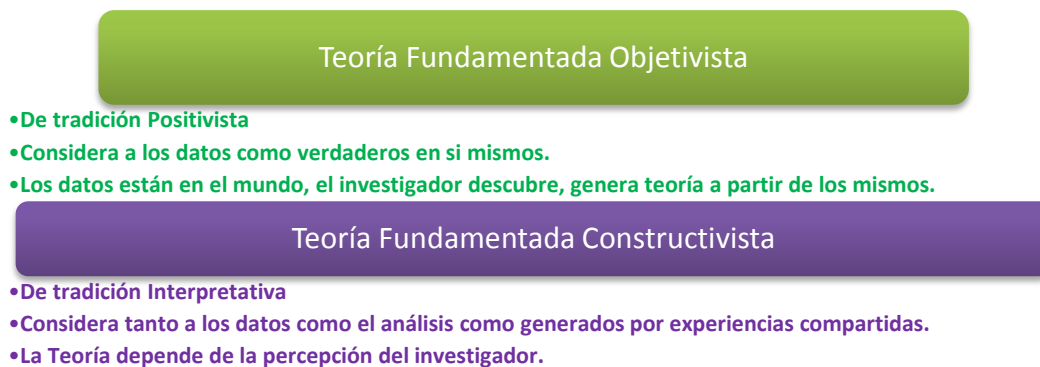
Según Charmaz (2009) en lugar de explicar la realidad, el investigador observa múltiples realidades, partiendo de tal presupuesto el quehacer del investigador es preguntarse por la construcción y percepción de la realidad de las distintas personas, reconstruyendo versiones de la realidad.

“De este modo, el conocimiento, y las teorías, están situados y establecidos en determinadas posturas, perspectivas y experiencias.” (Charmaz,2009: 174).

Concluye contundentemente entonces que la Teoría Fundamentada Objetivista deriva del positivismo y la Teoría Fundamentada Constructivista pertenece a la tradición interpretativa.

Reconoce en las conceptualizaciones de Glaser& Strauss (iniciales y posteriores) inclinaciones positivistas.

CUADRO: 2.3.2.A: Distinción según Charmaz de enfoques distintos en Teoría Fundamentada.



Adaptado de Charmaz, 2009

Charmaz define a la Teoría Fundamentada Objetivista como

...un abordaje de la Teoría Fundamentada en la cual el investigador asume el papel de un observador imparcial, neutro que permanece separado de los participantes de la investigación, analiza sus esferas de la vida como un especialista no integrado al grupo... La teoría Fundamentada Objetivista es una forma de investigación cualitativa positivista. (Charmaz, 2009:252)Traducción propia.

Y al constructivismo en investigación cualitativa como:

...una perspectiva científica social que trata de como las realidades son construidas. Esa perspectiva supone que las personas, inclusive los investigadores construyen las realidades de las cuales

participan. La investigación constructivista tiene inicio con la experiencia y cuestiona como los miembros la construyen.(Charmaz, 2009:250)Traducción Propia.

Será la noción de reflexividad, o sea el ejercicio de tomar conciencia de sus presuposiciones, central para sostener un enfoque Constructivista en investigación, será la garantía en la construcción de teoría. Sin la reflexividad se corre el riesgo de elevar los propios presupuestos a nivel teórico.

Charmaz define a la reflexividad como: "...el análisis minucioso del investigador de su propia experiencia de investigación, de sus decisiones e interpretaciones..."(Charmaz, 2009:252)Traducción propia.

Se puede afirmar que los aportes a la investigación actual en general y a la Teoría Fundamentada en particular es entender a la teorización como una práctica que permite construir comprensiones abstractas sobre el mundo y dentro del mundo. Por lo que la concepción de Charmaz se aleja de concepciones que proveen esquemas, un paso a paso para construir teoría.

2.4Diseño de investigación.

Por el tipo de investigación que se fundamenta y por las distintas decisiones que se fueron adoptando, desde la delimitación del problema, el abordaje metodológico, selección de instrumentos y el muestreo y el tipo de análisis de datos asumidos, se aleja de un diseño lineal en investigación, sino que se adopta un diseño entendiendo al proceso investigativo desde la circularidad.(Flick, 2007)

La adopción de un tipo de diseño de investigación dado desde la circularidad-recursividad, conlleva a la revisión continua, la apertura a los cambios, o sea que la incertidumbre se transforma en un acompañante en el proceso que se procura superar. En teoría fundamentada las comparaciones constantes y el muestreo teórico permiten construir conceptos que admiten la superación de las incertidumbres, aunque el mismo proceso recursivo nos lleve a nuevas incertidumbres.

Por el tipo de decisión metodológica del trabajo con los datos desde la teoría fundamentada, la **sensibilidad** -"capacidad de responder ante los sutiles matices y clases significativas de los datos." (Strauss &Corbin, 2002:39)-con el dato empírico debe ser constante, transformándose en un trabajo interpretativo permanente.

Otros autores como Mendizabal (2006) caracterizan a este tipo de diseño de investigación como diseño flexible, dado potencial de modificación que conlleva. Tal es el caso de Mendizábal que conceptualiza al diseño flexible de la siguiente forma:

El concepto de flexibilidad alude a la posibilidad de advertir durante el proceso de investigación situaciones nuevas e inesperadas vinculadas con el tema de estudio, que puedan implicar cambios en las preguntas de investigación y los propósitos; a la viabilidad de adoptar técnicas novedosas de recolección de datos; y a la factibilidad de elaborar conceptualmente los datos en forma original durante el proceso de investigación. Este proceso se desarrolla en forma circular. (Mendizabal 2006:67)

La flexibilidad en el diseño requiere del investigador cualitativo una actitud abierta, expectante y creativa para la misma autora.

Los conceptos teóricos ocupan el rol sensibilizador, y ya no de guías en el análisis como en diseños más rígidos o lineales.

Por lo que desde esta orientación el abordaje es holístico, o sea, desde una mirada que problematiza y complejiza las situaciones sociales desde una mirada integradora abierta a lo no previsto.

En el gráfico 2.4.A (pag.56) se presenta el diseño de investigación para este estudio concebido desde la Teoría Fundamentada. La recursividad intrínseca desde este tipo de abordaje metodológico nos lleva a construir este diseño en forma espiralada, a modo de representar los movimientos circulares permanentes de ida y vuelta a los datos empíricos a través de la comparación constante. Para este diseño que se visualiza como una espiral descendente, que nunca se cierra en la parte inferior de forma definitiva, puesto que el proceso de construcción puede habilitar la apertura de otras espirales a partir de esta. El objetivo de la representación como espiral descendente es poder evidenciar el proceso de construcción conceptual y como las categorías van cobrando densidad teórica, a medida que cada vuelta a lo empírico por medio de la comparación constante permite niveles de abstracción mayor, donde los códigos teóricos se van definiendo. Se aclara que este tipo de diseño (espiral descendente) no representa el proceso inductivo propio de la Teoría Fundamentada, sino que representa una aproximación a como las categorías van cobrando densidad teórica a medida que el proceso transcurre.

2.5 Método biográfico.

...la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias. (Connelly y Clandinin 1995: 12)

La investigación está enmarcada desde la investigación biográfica, entendida como el estudio del ciclo de la vida; en este caso el estudio del ciclo de la vida en estudiantes de profesorado. La mirada biográfica a un fenómeno social nos lleva a procesos de reconstrucciones permanentes, a la emergencia de hitos y marcas en los distintos ciclos vitales, representa una mirada al pasado pero desde un presente que reconstruye historias.

Huberman quien investigó biografías de docentes, subraya el valor de la investigación biográfica “...contar la historia de la propia vida suele ser un vehículo para tomar distancia de esa experiencia y, así, convertirla en un objeto de reflexión.” (Huberman, 2005,188)

La investigación biográfica pertenece al giro “hermenéutico” en ciencias sociales, varios campos del saber se apropian de tal metodología y cosmovisión del mundo y de los vínculos humanos, tales como la sociología, la antropología, la psicología, etc. Se parte de la idea de que:

El juego de subjetividades que se producen en un relato biográfico, basado en un diálogo consigo mismo y con el oyente en busca de una verdad consensuada, es un proceso dialógico, privilegiado de construcción de comprensión y significado. Es una manera de hacer aflorar y priorizar un yo narrativo y dialógico, con una naturaleza relacional y comunitaria. (Bolívar, 2006)

Por lo que podemos sostener a la investigación biográfica como una derivación de la investigación interpretativa.

Por lo que se sostiene que es más que una metodología para recoger y analizar datos, es un **enfoque**, un modo de posicionarse frente a la realidad. Cabe aclarar que, las biografías anteriormente eran espacios para grandes personalidades, con éste nuevo enfoque el mundo de la vida y de las vivencias se transforma en fuente de información, no de la personalidad reconocida, sino para el excluido y el anónimo, estos se constituyen en fuente rica de datos a analizar y fuente de conocimiento.

Un nuevo enfoque que, entre otras características, permitiría conciliar la observación y la reflexión. Bertaux (1980)

El discurso biográfico es de carácter polifónico, complejo y contextualizado, y la investigación biográfica trabajará desde la reconstrucción teniendo en cuenta tales características intrínsecas a todo discurso biográfico. La reconstrucción interpretativa es lo que coloca al investigador a dialogar con las distintas biografías, buscando sentidos y nuevos horizontes explicativos. “Dejarse llevar por el propio orden sugestivo del discurso biográfico, renunciando a todo ejercicio de reconstrucción, es la ilusión biográfica.” (Bolívar,2006: 123)

Pensar que el relato biográfico desde la lógica de la verdad como correspondencia, o sea sostener que la narración se corresponde a los hechos sucedidos, nos llevaría a problemas epistemológicos. Por lo ya fundamentado, el enfoque adoptado en la presente investigación, sostiene al igual que Bruner (1997, 2003) que los relatos construyen realidad, deviene en un proceso de construcción, más que en términos de correspondencia con una supuesta realidad externa.

Esto significa que en la metodología biográfica no solo interesa el relato obtenido, dando primacía al comprender referencial del discurso; es preciso entrar en una hermenéutica de la interacción establecida entre narrador y observador, puesto que dicho relato es dependiente de ella y el investigador forma parte del propio proceso, coautor de la propia narración. (Bolívar,2006: 124)

La biografía de una persona es la individualización de historias sociales que lo acompañan, es la historia al mismo tiempo de un contexto. Desde esta perspectiva la investigación biográfica contribuye a la comprensión de un contexto social por la vía interpretativa de historias individualizadas. “La historia de vida, y la propia identidad personal, no es más que la reflexión del sujeto sobre los sucesivos escenarios recorridos...” (Bolívar,2006:128)

Resulta pertinente en este tipo de concepción la noción de subjetividad desde la Psicología Social, entendida como construcción permanente, plurideterminada, contradictoria, que se aleja por ende de toda concepción esencialista de la identidad.

En su condición social, el individuo es parte de sistemas de relaciones constituidos en los sistemas de significación y sentido subjetivo que caracterizan la subjetividad social. Estos sistemas representan un momento constitutivo de las estructuras dialógicas en las que se expresa el sujeto en sus diferentes instancias sociales, sin embargo, ellos no se imponen como determinantes externos de esas estructuras dialógicas, sino que son parte del sentido subjetivo que se constituye en el diálogo. En el desarrollo del sentido subjetivo de cualquiera de los momentos de existencia social del sujeto participan tanto los elementos de la subjetividad social, como de la subjetividad individual y aquellos relacionados con los interjuegos de comunicación que se dan en los espacios de relación en los que aquél se expresa. (González Rey,2000: 25)

GRÁFICO 2.5.A:Proceso de comprensión intrínseco en la investigación biográfica.



Adaptado de (Bolívar, 2006: 126)

El sujeto en los relatos biográficos, suele estructurar su vida -explícitamente o implícitamente – en relación con otras vidas o personas y el contexto social o histórico en que se ha desarrollado. Los recursos y como se articulan los acontecimientos vitales son dependientes de los procesos sociales en que están o han estado inmersa las personas. (Bolívar2006: 125)

No se concibe entonces un sentido determinista la relación relato personal, otros y el contexto socio-histórico. Si pensarlo y abordarlo desde la complejidad y desde las múltiples tensiones problemáticas entre dichos campos, relacionados y a la vez en tensión. Lo que muchos teóricos e investigadores conciben como reinstaurar la subjetividad en la investigación social. (González Rey, 2000,2006)

La concepción del pensamiento complejo nos ayuda a poder comprender la encrucijada en el cual el método biográfico se inscribe, por sus tensiones múltiples entre relatos personales, la afectación de esos relatos por los Otros en vinculación intersubjetiva y a su vez relacionado con un contexto emergente del cual también actúa y potencialmente lo puede modificar.

Nunca pude, a lo largo de toda mi vida, resignarme al saber parcelarizado, nunca pude asilar un objeto de estudio de su contexto, de sus antecedentes, de su devenir. He aspirado siempre a un pensamiento multidimensional. Nunca he podido eliminar la contradicción interior. Siempre he sentido que las verdades profundas, antagonistas las unas de las otras, eran para mi complementarias, sin dejar de ser antagonistas. Nunca he querido reducir a la fuerza la incertidumbre y la ambigüedad. (Morin, 2011:23)

2.6 Selección gradual de la muestra.

En el proceso de investigación se transitan por distintos momentos respecto a varios tipos de decisiones de muestreo, mientras se recogen los datos, mientras son interpretados, mientras se presentan los hallazgos, pudiéndose establecer métodos para cada caso de muestreo. (Flick, 2007:75) En el siguiente apartado se presentarán los criterios de muestreo para a la recogida de datos e interpretación de los mismos. Por el tipo de diseño metodológico presentado (pag.56) y la decisión de un abordaje desde la Teoría Fundamentada, ambos momentos –recogida de datos e interpretación- permanecen interrelacionadas. Los criterios para definir las estrategias de muestreo van desde los más abstractos a los más concretos. “...los criterios son abstractos en la medida en que parten de una idea de la tipicidad y la distribución del objeto investigado.” (Flick, 2007: 76) Los criterios más concretos para la realización del muestreo están enraizados en los datos empíricos. Para estos casos “El muestreo procede según la relevancia de los casos, en lugar de hacerlo según su representatividad. Este principio es característico también de las estrategias relacionadas de recogida de datos en la investigación cualitativa.” (Flick, 2007: 80-81)

La discusión respecto a los criterios constituye un punto de tensión fructífero en investigación cualitativa. Pujadas (1992: 60), refiriéndose a la etapa inicial de una investigación, desde el método biográfico, presenta criterios para la selección de la muestra tales como el azar –criterio más pragmático- sin tener en cuenta la representatividad; y criterios de base tipológica, significando una aproximación al universo de análisis. Lo significativo del aporte de dicho autor, es entender tales planteos desde lo conceptual-teórico como diferenciados, pero reconoce que, desde un plano práctico no son contradictorios y se combinan en el proceso de investigación.

En la práctica, resulta difícil pronunciarse de forma absoluta por una u otra de estas dos estrategias, pues son siempre las circunstancias “pragmáticas” de cada terreno particular, así como el buen criterio del investigador, las que recomiendan seguir por un camino u otro. En el fondo, se trata de combinar ambos criterios, que no son en absoluto contradictorios. (Pujadas, 1992: 60)

El mismo autor presenta tres criterios para pensar delimitaciones de las muestras en el transcurso de una investigación cualitativa, diseñada desde el método biográfico.(Pujadas 1992:61); refiere a la representatividad, pertinencia y predisposición. Lo mismo que ocurría con los criterios referidos anteriormente, en base al azar o en base a tipologías, existen diferencias respecto a los criterios, al rol definitorio de algunos de ellos - representatividad, pertinencia y predisposición- para un diseño cualitativo. Como fue recientemente expuesto según Flick(2007:81), los criterios de tipo más concretos, enraizados en los datos empíricos, prevalece el criterio de la pertinencia por sobre el de

la representatividad, específicamente el autor conceptualiza a las selecciones graduales de muestreo.

El término enraizado nos remite a terminología específica de la Teoría Fundamentada, donde la vuelta a los datos empíricos continua es lo que le da fundamento a este enfoque metodológico. Las construcciones posibles, el planteo de hipótesis son siempre a posteriori de los datos empíricos, estos representan la raíz de lo que se construye analíticamente en el devenir de una investigación posicionada desde allí.

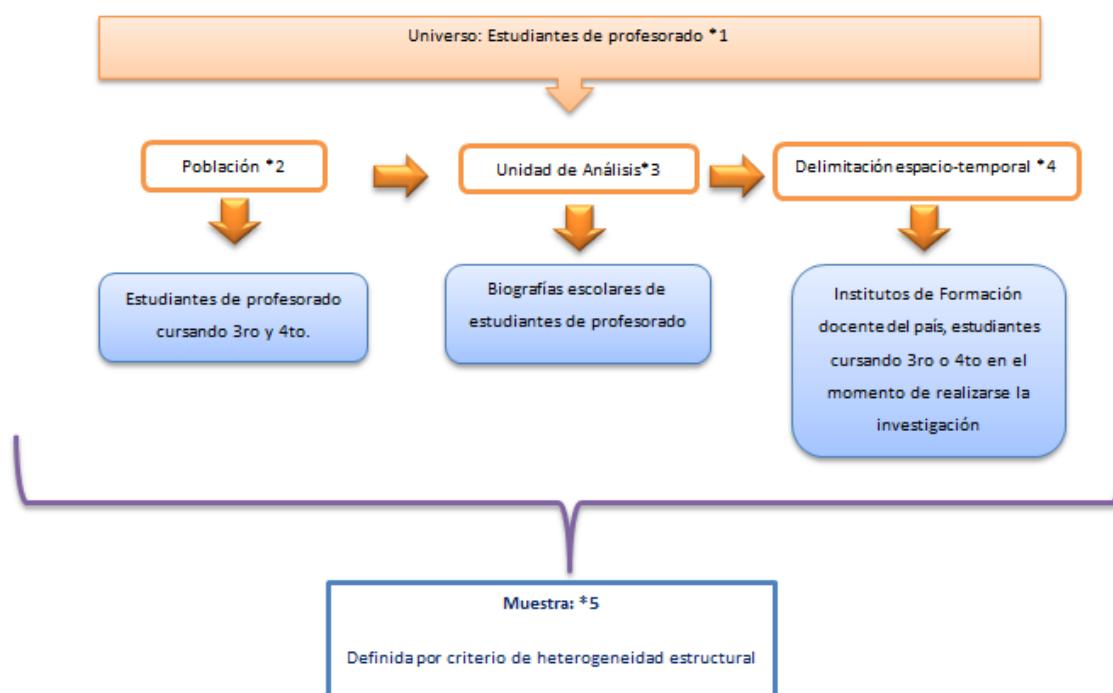
Pero en investigación cualitativa coexisten diversas miradas al respecto. Mejía Navarrete (2000), coloca el criterio de representatividad como el privilegiado, desde lo conceptual para definir una muestra en investigación cualitativa. “La muestra cualitativa es una parte de un colectivo o población elegida mediante criterios de representación socioestructural, que se somete a investigación científica social con el propósito de obtener resultados válidos para el universo.” (Mejía Navarrete 2000:166) La fundamentación corresponde a la profundidad del conocimiento que pretende obtener una muestra cualitativa. “...cada miembro seleccionado representa un nivel diferenciado que ocupa en la estructura social del objeto de investigación.” (Mejía Navarrete 2000:166) Se da un movimiento primero analítico de descomposición diferencial –al seleccionar la muestra- y luego, un movimiento de síntesis, donde juntas las distintas muestras seleccionadas “...reproducen en su composición y dinámica las situaciones sociales del objeto.” (Mejía Navarrete 2000:167)

Según Flick (2007) lo distintivo en investigación cualitativa para la selección de la muestra a investigar está en poder lograr amplitud y profundidad. “Las decisiones de muestreo fluctúan siempre entre los propósitos de cubrir un campo lo más amplio posible y de hacer análisis que sean lo más profundos que se pueda.” (Flick, 2007: 84) La mayor diversidad posible de la muestra por un lado, articulado con la penetración en la individualidad y sectores específicos del campo delimitado en la investigación, por otro lado.

En este sentido las explicitaciones que refieren a las decisiones respecto al muestreo en una investigación, constituyen un momento sustancial en el proceso investigativo, las decisiones respecto al manejo de los datos empíricos (a quienes, donde, de qué forma), nos llevarán directamente a las formas de construcción del conocimiento en una investigación, por ende a los fundamentos metodológicos y epistemológicos.

Se pasarán a explicitar las delimitaciones metodológicas realizadas para la presente investigación en sus distintas etapas:

GRÁFICO 2.6.A Delimitaciones generales de la investigación:



Adaptado de: Marradi, Archeneti y Piovani, (2007: 87-89)

Elaboración Propia del proceso de investigación.

*1 **Universo:** Infinito, ámbito posible de extensión de la investigación y construcciones de nuevas zonas de sentidos.

*2 **Población:** Conjunto de los ejemplares de la unidad, que se encuentran en el ámbito espacio-temporal definido. A diferencia del universo es finito. (Marradi, Archeneti y Piovani, 2007: 89)

*3 **Unidad de Análisis:** Tipo de objeto acerca del cual se buscan informaciones en una investigación.

*4 **Delimitación espacio-temporal:** Planteado como una necesidad luego de definida la unidad de análisis.

*5 **Muestra:** Cualquier subconjunto, amplísimo o limitadísimo, de miembros de una población que se investiga. (Marradi, Archeneti y Piovani, 2007: 89)

El proceso de muestreo se construye desde la etapa inicial buscando la mayor diversidad posible respecto a la población definida, tratando así de precisar que estudiantes incluir para la recogida de los datos. Los cambios que devienen en este proceso investigativo respecto a movimientos realizados en función de los análisis emergentes, corresponden, para esta investigación, a cambios de estrategias que se dan en relación de los instrumentos para la recolección de datos, que serán definidos y explicitados en los apartados siguientes.

La noción de representatividad para la elección de estudiantes, que permita indagar aspectos de sus biografías escolares, va cobrando fuerza, desde el muestreo inicial y los que le siguieron, como una forma de garantía en profundidad del estudio realizado.

Pero también la muestra tiene la misma forma circular que el universo. Ello pretende indicar que, cualitativamente la muestra debe tener las mismas características que la población que representa. El universo está formado por toda la población o conjunto de unidades que se quiere estudiar y que podrán ser observadas individualmente en el estudio. (Sierra Bravo, 2001:179)

Según Mejía Navarrete la representatividad está dada por niveles estructurales. “La muestra cualitativa busca la diversidad de matices de la naturaleza de las relaciones sociales, lo que se denomina heterogeneidad estructural del objeto de estudio” (Mejía Navarrete, 2000:168)

Se realizará un muestreo dirigido, fundamentado teóricamente en los datos emergentes, de participantes voluntarios, pero no fortuito, sino en construcción desde un actor institucional DOE (docente orientador educacional) para cada Institución de formación docente. Se pasarán a explicitar y definir lo que se acaba de presentar, lo representa el CUADRO: 2.6.B y GRÁFICO: 2.6.C (pag.65)

El muestro dirigido conceptualizado por Hernández, Fernández y Baptista, “obtener los casos que le interesan al investigador” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006: 565), según estos autores la muestra puede ser de tipo dirigida pero de participantes voluntarios, en este caso de tipo no fortuito, por las delimitaciones estructurales ya definidas. Los estudiantes que participan una vez determinada la selección son aquellos que voluntariamente acceden a la participación del grupo de discusión o a las entrevistas.

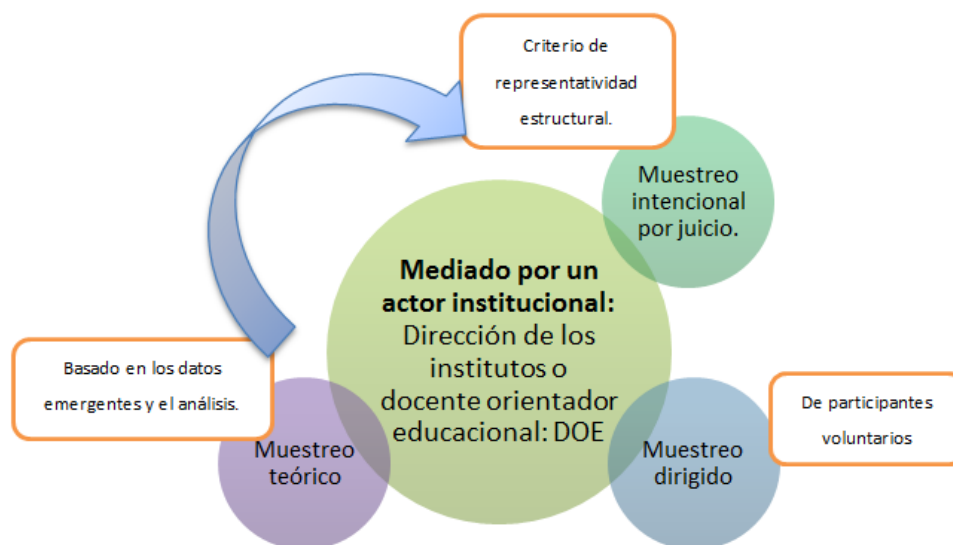
Cuando refiero a que, el proceso de muestreo está mediado institucionalmente, significa que, en los Institutos de Formación docente un actor específico, director, docente orientador educacional o docentes de didáctica, realizan el nexo con los estudiantes, que luego se los tenían en cuenta o no según los criterios estructurales definidos.

CUADRO: 2.6.B Delimitación de la muestra.

Muestreo de casos
Criterio: Heterogeneidad estructural
Variabilidad en el nivel socioeconómico:
Edad
Género
Especialidad del profesorado
Modalidad de cursar: <u>Semi-libre</u>, <u>semi-presencial</u> o <u>presencial</u>.
Con y sin experiencia de grupos a cargo fuera de la asignatura Didáctica.
Variabilidad en el nivel del espacio:
Distintos Institutos de Formación docente del país con diferentes referencias geográficas.

Adaptado de Mejía Navarrete (2000)

GRÁFICO: 2.6.C Configuración conceptual del muestreo:



Elaboración Personal.

Ya el muestreo teórico nos remite al proceso de la investigación, en sus distintos momentos.

Strauss&Corbin (2002) lo definen como:

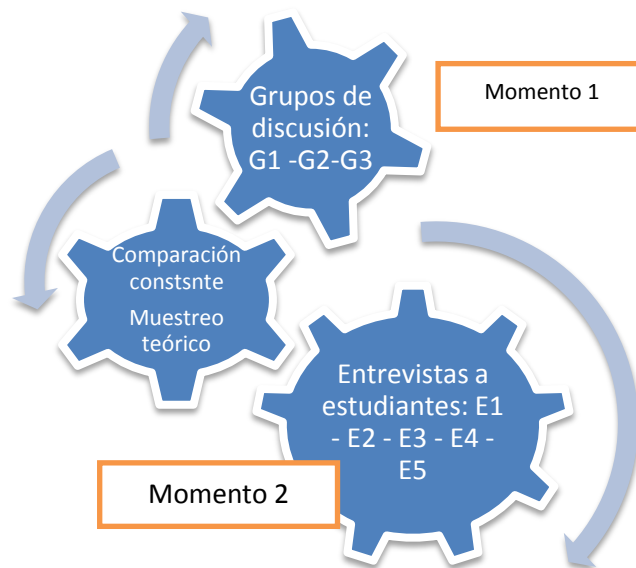
Recolección de datos guiada por los conceptos derivados de la teoría que se está construyendo y basada en el concepto de “hacer comparaciones”, cuyo propósito es acudir a lugares, personas o acontecimientos que maximicen las oportunidades de descubrir variaciones entre los conceptos y que hagan más densas las categorías en términos de sus propiedades y dimensiones. (Strauss&Corbin, 2002: 219)

Desde el trabajo con trayectorias escolares en futuros docentes de la enseñanza media, la búsqueda y la construcción de subjetividades debe buscarse desde la emergencia de los datos, pero más aún, de la problematicidad de los datos empíricos (Quiñones, 2015); por lo que el trabajo desde el **muestreo teórico**, conlleva a la toma de decisiones respecto a nuevas muestras, para dar continuidad a la investigación.

La científicidad de una construcción está definida por su capacidad para inaugurar zonas de sentido que crecen se desarrollan ante los desafíos que enfrenta el modelo teórico a lo largo del proceso de investigación en sus confrontaciones con el momento empírico. González Rey (2006:109)

Se transita por dos momentos en el proceso de investigación que corresponden a decisiones respecto la muestra, lo cual implicó el trabajo con la selección de estudiantes según los criterios ya explicitados anteriormente.

GRÁFICO: 2.6.D Momentos correspondientes a la recogida de datos.



Elaboración Personal

La representatividad de una muestra no se garantiza por el muestreo aleatorio ni por la estratificación. Por el contrario, los individuos, los grupos, etc., se seleccionan según su nivel (esperado) de nuevas ideas para la teoría en desarrollo, en relación con el estado de elaboración de la teoría hasta ese momento. (Flick, 2007:78)

En teoría fundamentada el muestreo es teórico ya que direcciona el proceso de construcción de códigos teóricos en niveles cada vez mayores de abstracción por medio de comparaciones constantes.

El muestreo teórico es el proceso de recogida de datos para generar teoría por medio del cual el analista recoge, codifica y analiza sus datos conjuntamente y decide qué datos recoger después y dónde encontrarlos, para desarrollar su teoría a medida que surge. Este proceso de recogida de datos está controlado por la teoría emergente. (Glaser& Strauss, 1967: 45)

Para darle profundidad a las categorías emergentes de los grupos de discusión y poder triangular desde lo metodológico bajo la misma temática, pero con la variable de lo que se construye en diálogo y discusión con otros –grupo de discusión-, ahora desde entrevistas, colocando en juego lo que se recuerda y se reconstruye con un investigador- entrevistador; ahora priorizando aspectos desde la delimitación del muestreo teórico. “... busca penetrar más el campo y su estructura concentrándose en ejemplos individuales o ciertos sectores del campo.” (Flick, 2007:84) referido entonces como la búsqueda de profundidad en el muestreo. Pero el **muestreo es teórico**, por lo que las decisiones deben ser adoptadas desde la construcción y fundamentación de la teoría emergente. Será explicitado en el capítulo de análisis de datos.

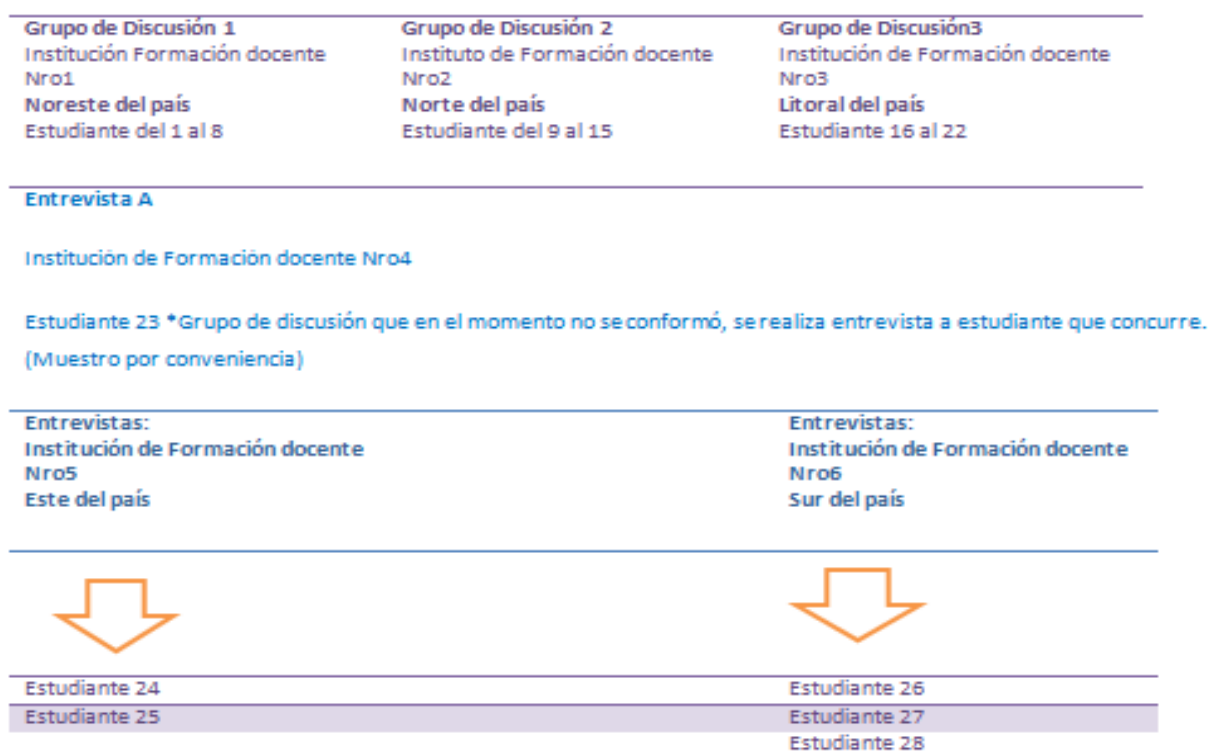
En cuadro 2.6.F se puede observar la delimitación final de la muestra.

CUADRO 2.6.F: Delimitación final de la muestra de la Investigación:

Estudiantes	Institutos de Formación docente	Grupos de discusión	Entrevistas
28	7	4	6

Elaboración Personal

CUADRO 2.6.E: Construcción de la muestra desde el criterio espacial–georeferencial- y la toma de decisiones desde el muestreo teórico.



Elaboración Personal: Material de la presente investigación.

CUADRO 2.6.G: Delimitación estructural de la primera muestra:

Grupo de discusión 1- Institución Formación docente 1- Noreste del país-. Estudiantes convocados: 9 – concurren: 8 - Estudiante del 1 al 8 del total de la muestra.

Nro de Estudiante	Género	Edad	Curso	Especialidad	Modalidad de Cursar	Experiencia docente fuera de Didáctica	1ra o 2da opción la docencia como proyecto de vida.
1	Femenino	44	3ro	Id Español	Semipresencial	No	1ra
2	Femenino	22	3ro	Derecho	Semilibre	No	2da
3	Masculino	43	4to	Biología	Semipresencial	Si	2da
4	Femenino	31	4to	Literatura	Semilibre	Si	1ra
5	Femenino	25	4to	Historia	Semilibre	Si	1ra
6	Femenino	42	4to	Sociología	Semilibre	Si	2da
7	Masculino	49	4to	Geografía	Semilibre	No	2da
8	Masculino	37	4to	Matemática	Semipresencial	Si	1ra

Elaboración Personal: Material de la presente investigación.

Dentro de los datos ya referidos sobre las características socio-estructurales de la muestra, en los cuadros diseñados para la presentación de la muestra, se agrega una columna referida a la docencia como 1ra o 2da opción. Dato que resultará relevante desde las características socioeconómicas, estaríamos en tránsitos curriculares en edades relativamente avanzadas, que nos alejan a pensar en la docencia como primera opción. El promedio de edad del total la muestra para la presente investigación es de 38.5 años. Si lo comparamos con el último censo estudiantes de formación docente, (CFE-ANEP 2015), la población de profesorado un 40% es mayor de 30 años (dividido en tres franjas de 18 a 24 años, de 25 a 30 y más de 30, la mayoría se ubicaría en la tercer opción).

En especial este aspecto de la docencia como primera o segunda opción es señalado como uno de los aspectos a observar en lo que refiere a la mejora en la formación docente en el contexto actual.

Habría que lograr que la elección de la profesión docente sea la primer opción de carrera. Para lograrlo es necesario prestar particular consideración al perfil sociodemográfico de maestros y profesores y a la mejora de las condiciones de trabajo y de la estructura de remuneración e incentivos. (Vaillant, 2007: 14)

CUADRO 2.6.H: Delimitación estructural de la segunda muestra:

Grupo de discusión 2- Institución Formación docente 2- Nortedel país- Estudiantes convocados: 11 – concurren: 7 - Estudiante del 9 al 15 del total de la muestra.

Nro de Estudiante	Género	Edad	Curso	Especialidad	Modalidad de Cursar	Experiencia docente fuera de Didáctica	1ra o 2da opción la docencia como proyecto de vida.
9	Femenino	25	3ro	Derecho	Semilibre	No	2da
10	Masculino	22	4to	Geografía	Semipresencial	Si	1ra
11	Femenino	35	3ro	Filosofía	Semipresencial	Si	1ra
12	Femenino	23	4to	Filosofía	Semipresencial	Si	1ra
13	Masculino	24	3ro	Matemática	Semipresencial	Si	2da
14	Femenino	53	3ro	Id. Español	Semipresencial	Si	2da
15	Femenino	32	4to	Id. Español	Semipresencial	Si	2da

Elaboración Personal: material de la presente investigación.

Las muestras de los grupos de discusión que están siendo referenciados se construyen mediado institucionalmente por Docente Orientador Pedagógico, donde se le explicita los criterios estructurales y los convoca.

CUADRO 2.6.I: Delimitación estructural de la Tercer muestra:

Grupo de discusión 3- Institución Formación docente 3- Litoral del país-.Estudiantes convocados: 10 – concurren: 7- Estudiantes del 16 al 22 del total de la muestra.

Nro de Estudiante	Género	Edad	Curso	Especialidad	Modalidad de Cursar	Experiencia docente fuera de Didáctica	1ra o 2da opción la docencia como proyecto de vida.
16	Femenino	39	3ro	Matemática	Semipresencial	No	2da
17	Femenino	58	3ro	Inglés	Semipresencial	Si	2da
18	Masculino	24	4to	Derecho	Presencial	Si	1ra
19	Femenino	32	3ro	Com. Visual	Semipresencial	No	1ra
20	Femenino	37	3ro	Geografía	Semilibre	No	2da
21	Femenino	36	4to	Matemática	Semipresencial	Si	2da
22	Femenino	41	4to	Derecho	Semilibre	No	2da

Elaboración Personal: Material de la presente investigación.

CUADRO 2.6.J:Delimitación estructural de la Cuarta muestra:

Entrevistas- Institución Formación docente 4 (litoral); 5(este) y 6(sur)- Litoral del país-. Estudiante del 23 al 28 del total de la muestra.

Nro de Estudiante	Género	Edad	Curso	Especialidad	Modalidad de Cursar	Experiencia docente fuera de Didáctica	1ra o 2da opción la docencia como proyecto de vida.
23	Masculino	23	3ro	Filosofía	Semipresencial	No	1ra
24	Femenino	48	3ro	Geografía	Presencial	No	2da
25	Masculino	42	4to	Id. Español	Presencial	Si	2da
26	Femenino	48	4to	Literatura	Presencial	No	1ra
27	Femenino	37	4to	Literatura	Presencial	Si	2da
28	Masculino	36	4to	Filosofía	Presencial	Si	1ra

Elaboración Personal: Material de la presente investigación.

La entrevista del estudiante Nro 23 se realiza en el marco de una convocatoria a un grupo de discusión, en un Instituto de Formación docente del litoral del país. Se convocan 9 estudiantes mediado por docente orientador educacional, y concurre solamente uno, con lo que decide realizarle una entrevista. Lo que fue referenciado anteriormente como muestreo por conveniencia.

Los estudiantes de las entrevistas 24 y 25 fueron convocados vía docente orientador vocacional; y las entrevistas 26, 27 y 28 la convocatoria fue realizada vía docente de didáctica de la Institución, mediado por la dirección del instituto. Se constituye también como muestro por conveniencia, ya que el objetivo era poder conformar grupo de discusión en la etapa inicial de la investigación; pero en dicho lapso de tiempo por razones ajenas al funcionamiento de la institución –conflicto educativo con ocupación del centro de estudios- no permitió que se concretara. Pero el número de estudiantes que pasado el conflicto manifestaron interés en la participación en la investigación resultó insuficiente como para concretar un grupo de discusión. Los contactos estaban dados y como se estaba trabajando en la etapa por muestreo teórico con entrevistas para ese entonces, se decidió incorporar a dicha institución al proceso investigativo con las entrevistas 26, 27 y 28, desde una muestra por conveniencia, pero presentando la característica diferencial de a su vez constituir desde un muestreo por representatividad, atendiendo un nivel estructural espacial. (Mejía Navarrete, 2000:168)

2.7 Selección y diseño de instrumentos.

Los instrumentos de la investigación adquieren un sentido interactivo. El instrumento no es importante solo por lo que el sujeto responde o realiza, sino por las conversaciones que suscita, por las expresiones del sujeto frente a él, por las preguntas que formula durante su ejecución, por las características de la ejecución, etc. El sentido que un instrumento adquiere para el sujeto, procede, entre otros factores, del nivel de relaciones construidas en el momento de aplicación del instrumento y en el curso de la investigación en general. González Rey (2000:37)

El instrumento es una herramienta interactiva, por la naturaleza constructivista del presente estudio, los instrumentos no reflejan directamente la naturaleza de lo estudiado con independencia del investigador. Sino que serán puestos a interactuar siendo susceptibles de multiplicidad de usos dentro del proceso investigativo. (González Rey, 2000) Por lo que en la presente investigación los instrumentos puestos en juego para reconstruir biografías escolares y poder son grupos de

discusión, entrevistas en profundidad de tipo narrativas y fotobiografía, como documento de tipo visual. En todos los casos fueron colocados para generar diálogos y la apertura de emergentes desde el problema de investigación delimitado.

2.7.1 Grupo de discusión.

La decisión metodológica de comenzar el trabajo de investigación planteando grupos de discusión, se relaciona con la posibilidad de que la biografía escolar puede ser no solo compartida con otros, sino que también resignificada con otros. Desde una trama intersubjetiva se puede generar identificaciones entre relatos. El estímulo a la interacción y la provocación que genera el grupo en sí mismo, genera una herramienta pertinente para el trabajo de emergentes dada la opción metodológica de trabajar desde la Teoría Fundamentada, ya que es una herramienta flexible.

La naturaleza semiestructurada de las guías temáticas permite al investigador centrarse en problemas destacados para las personas a las que estudia, en lugar de poner énfasis en las ideas preconcebidas del investigador o en su agenda. De esta manera la investigación cualitativa en general –y especialmente la investigación con grupos de discusión – trata de iluminar la perspectiva de la persona que está dentro...” (Barbour, 2013:60)

“Estimular activamente la interacción de grupo se relaciona de modo muy obvio con llevar el debate del grupo de discusión y asegurar que los participantes hablen entre sí, en lugar de interactuar solo con el investigador...” (Barbour, 2013:25) “El grupo focal tiene por objetivo provocar confesiones o autoexposiciones entre los participantes, a fin de obtener de éstos información cualitativa sobre el tema de investigación.” (Alvarez-Gayiu, 2009: 132)

Trabajar con grupos de discusión habilita la reflexión de los participantes, puede dejar en evidencias diversos tipos de tensiones, hacer circular supuestas certezas y dudas vividas desde su experiencia. “En algunos casos, los grupos de discusión pueden permitir al investigador relacionarse con participantes que podrían resistirse en otro caso a dar más detalles sobre sus perspectivas y experiencias.” (Barbour, 2013:45)

En el grupo de discusión se trabaja sobre un tópico, en este caso sobre los objetivos específicos ya señalados para la presente investigación (ver propuesta en anexos pag.160) Se incluye como herramienta para recabar información el pedido de traer documentación u objetos de la historia escolar para trabajar con ellos como un tópico más para la discusión. La confrontación cara a cara y lo que acontece en ese momento, hace que la dinámica creada sea más que las individualidades,

responde a una dinámica grupal, o sea al grupo como tal y como un todo, por lo que se justifica como una herramienta más en este proyecto, y al finalizar el grupo de discusión se les pide en el momento la elaboración de un relato escrito que narre lo ocurrido durante el grupo de discusión.

A diferencia de las formas más difundidas de relevamiento y sistematización de las prácticas educativas, que pretenden limitar o eliminar las dimensiones subjetivas y personales puestas en juego por los actores en su experiencia escolar, por entender que su singularidad estaría minando la pretendida objetividad o neutralidad de la información sistematizada, la documentación narrativa de experiencias pedagógicas procura integrar esos aspectos en sus procesos y productos. (Suarez, 2007:106-107)

2.7.2 Entrevistas en profundidad.

La entrevista es una forma de conversación –entrevistador y entrevistado- en la que se permite generar conocimiento pues se realiza con fines científicos, a diferencia de entrevistas terapéuticas o conversaciones informales de la vida cotidiana. “Una entrevista de investigación cualitativa intenta entender el mundo desde el punto de vista del sujeto, revelar el significado de las experiencias de las personas, desvelar su mundo vivido previo a las explicaciones científicas” (Kvale, 2011:19)

Valles (1999) al referirse a entrevista cualitativa nos remite a la entrevista en profundidad, y le llama entrevista estandarizada no programada donde no existe una secuencia de preguntas, por lo que el diseño de una entrevista de estas características se asemeja más a un guión.

A diferencia del cuestionario de encuesta, el guión de las entrevistas en profundidad contiene los temas y subtemas que deben cubrirse, de acuerdo con los objetivos informativos de la investigación, pero no proporciona las formulaciones textuales de preguntas ni sugiere las opciones de respuestas. Más bien se trata de un esquema con los puntos a tratar, pero que no se considera cerrado y cuyo orden no tiene que seguirse necesariamente. (Valles, 1999: 203-204)

En este estudio, la resignificación del pasado biográfico se vio favorecida desde el abordaje desde entrevistas en profundidad. El diálogo cara a cara a diferencia del grupo de discusión, habilita más la intimidad en el relato, o sea contarse desde sus vivencias más significativas. Es por ello que las entrevistas realizadas por el enfoque adoptado –narrativo-biográfico- se centraron en un guión que buscaría comprender categorías que fueron emergentes para los grupos de discusión, pero que se buscará que cobre sentido para una historia (ver propuesta de guión en anexos pag.160)

2.7.3 Investigación documental.

Valles (1999) menciona la relevancia en una investigación de los materiales que nos remiten al pasado para el abordaje de problemas sociales concretos. Para la presente investigación las fotografías de la biografía escolar fueron articuladoras entre el pasado y las reconstrucciones de esas fotos a la luz de las vivencias actuales.

En Investigación cualitativa se conoce como fotobiografía (ver anexos pag.161-163)

En este sentido, la fotobiografía revaloriza la postura de que lo verdaderamente significativo son las fuerzas que mueven a los seres humanos como tales y no simplemente como cuerpos: sus ideas, sus sentimientos y sus motivaciones internas, toda vez que el fenomenólogo quiere entender los hechos desde la mirada de la persona que los vive. (Banks, 2010:114)

Para esta investigación se les pidió a los estudiantes participantes que llevaran específicamente un objeto significativo de su historia de estudiante y una fotografía también significativa de su biografía escolar. Se aclara que puede ser de cualquier período de la historia de estudiante.

2.7.4 El proceso de aprendizaje desde lo metodológico.

Gran parte de lo que se ha desarrollado en el presente capítulo metodológico, representan un núcleo de conocimientos nuevos y más específicamente a lo referente a la Teoría Fundamentada. Como todo proceso de aprendizaje implicó momentos distintos. La primera etapa implicó la lectura prácticamente compulsiva de lo que generó interés por el carácter novedoso. Luego devienen los conflictos cognitivos, donde se trata de colocar a dialogar-confrontar lo nuevo con el propio bagaje de conocimientos hasta entonces adquirido. Paulatinamente lo nuevo se va tornando familiar.

Los fundamentos epistemológicos generaron especial interés, la búsqueda por la coherencia interna constituyó en otro desafío. Ambos instauran (el interés epistemológico y la búsqueda por la coherencia interna) aprendizajes en sí mismos.

Aprender significa cambiar radicalmente estructuras previas, de ser así, reconozco que esta investigación los mayores cambios respecto a la forma de posicionarse frente al conocimiento están dados desde lo metodológico específicamente.

Capítulo 3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.

“...queremos resignificar la tarea de análisis del investigador en ciencias sociales, problematizar su lugar, su rol, que no es “sobre los otros” sino “con los otros”.

(Schettini y Cortazzo, 2015: 16)

El enfoque para la presente investigación está dado desde la Teoría Fundamentada Constructivista, como ya fue referido en el capítulo metodológico (pag. 52-53). En el siguiente apartado se explicitará desde donde es concebido el trabajo de análisis de los datos que será presentado en el desarrollo del corriente capítulo.

Existen divergencias teóricas para conceptualizar el mundo que se va a analizar en una investigación. Gibbs (2012) plantea diferencias entre los supuestos basados en el Realismo y los supuestos basados en el Constructivismo para el análisis de los datos. Básicamente el realismo sostiene que existe un mundo material independientemente de nosotros. “El mundo es solamente de una manera. Nuestras descripciones y explicaciones de él son representaciones de ese mundo con diversos grados de precisión y son correctas en la medida en que se corresponden con ese mundo real.”(Gibbs, 2012: 26)

La otra forma de posicionarse para analizar el mundo es la Constructivista, con base no en una concepción realista sino idealista.

El Constructivismo es una versión del Idealismo que pone énfasis en que el mundo que experimentamos deriva de realidades múltiples construidas socialmente. Estas construcciones se crean porque los individuos quieren dar sentido a sus experiencias... Para los idealistas y constructivistas no podemos decir como es el mundo, solo cómo lo ven algunas personas. (Gibbs, 2012: 26)

Delimitada la concepción de mundo-realidad a indagarse, se contextualizará el lugar del análisis en el proceso de investigación. ¿Es el análisis la etapa final en la construcción de conocimiento en una investigación? No en el tipo de estudio que se está presentando. El análisis es concebido como la configuración de **momentos que se superponen**, y no desde una concepción lineal cronológica del proceso investigativo, que correspondería a un diseño de investigación no flexible; y como ya fue explicitado lo diseñado, pensado, analizado, interpretado, desde la presente investigación, nos remite a la movilidad, flexibilidad que permite, para este tipo de investigación, pensar y abrir zonas de sentido para relacionarnos con lo nuevo y así descubrir como los otros construyen sus mundos.

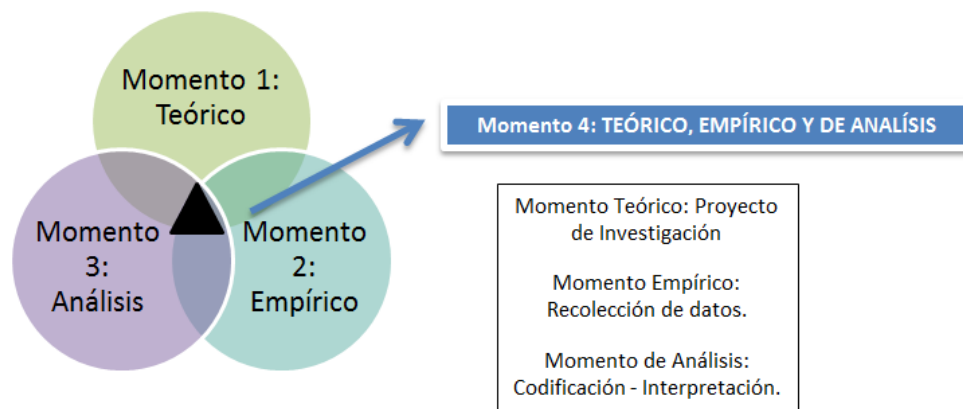
Desde esta forma de posicionarse en investigación, el análisis no es la última etapa en el proceso (Schettini y Cortazzo, 2015) (Taylor y Bogdan, 1994), sino que de forma transversal está instalado, el propio análisis en el mismo proceso investigativo.

...pensamos que el análisis comienza en el mismo momento en que estamos pensando en el problema a ser investigado, en las técnicas a ser utilizadas, en qué preguntar, a quién y en cómo elegir los lugares, e incluso en el mismo momento del registro de las notas. (Schettini y Cortazzo, 2015: 13)

Una investigación pensada desde momentos que se superponen, conlleva una forma de entender la relación teoría y práctica en el proceso investigativo. No podemos decir que existe un momento teórico y otro práctico; sino que están implicados, interrelacionados durante todo el proceso. En teoría fundamentada la relación teoría-práctica se construyen recíprocamente e inesperadamente, a través del método comparativo constante y el proceso de codificación para la construcción de códigos teóricos que emergen de los datos empíricos.

Desde esta forma de entender la investigación el análisis comienza con la propia investigación, en su proyecto y diseño. Una investigación pensada por momentos que se superponen, donde no existe una separación determinante entre teoría y práctica, sino una implicación continua entre ambos momentos, se podrá representar al proceso investigativo como tres círculos concéntricos dado por cuatro momentos. (Schettini y Cortazzo, 2015: 52), como se muestra en el gráfico 3.A

GRÁFICO 3.A: La concepción del Análisis Cualitativo como proceso simultáneo.



Adaptado de (Schettini y Cortazzo, 2015: 52)

“Pero hay una zona en que la investigación es teórica, empírica y de análisis. Es importante comprender esto para enfrentar el análisis cualitativo de una investigación.” (Schettini y Cortazzo, 2015: 52) Representado en el gráfico 3.A como momento cuatro.

El proceso de análisis es complejo, pues busca reconstruir versiones del mundo. Trata de responder a la pregunta “¿Qué está pasando aquí?” (Gibbs, 2012: 23) Al decir de Denzin y Lincoln (2012) al conceptualizar al investigador cualitativo como un *bricoleur*, como ya fue conceptualizado en las pag.45-46.

¿Cómo un investigador adapta retazos del mundo? En el proceso de análisis cobra relevancia el diálogo con los datos para construir y reconstruir sentidos.

El dato no se legitima de forma unilateral por lo que representa en relación con el objeto estudiado, sino por su “capacidad de diálogo” con el investigador, mismo que se articula a lo largo de la investigación, en cuyo curso un mismo dato puede entrar en diferentes momentos de elaboración teórica, que lo integren sistemas diferentes de relación con otros datos, en los cuales adquirirá múltiples significaciones. (González Rey, 2000: 74)

El análisis cualitativo nos lleva a la reconstrucción de realidades en profundidad, tratando de encontrar sentidos construidos colectivamente.

Analizar datos cualitativos es fascinante ya que involucra descubrir lo profundo de lo dicho, de lo no dicho, de lo expresado, de lo gestual, es encontrar sentido a los materiales provenientes de las más diversas fuentes; vivencias obtenidas por el investigador durante su permanencia en los locales de investigación, los documentos que son producidos por los distintos actores (visuales, escritos, actuados). (Schettini y Cortazzo, 2015: 14)

3.1 El proceso de análisis desde la Teoría Fundamentada.

Se pasará a desarrollar algunos conceptos estructurantes para fundamentar cómo será el procedimiento de análisis que se presentará en el apartado siguiente.

Como fue presentado en el capítulo metodológico el análisis desde la Teoría Fundamentada construye conocimientos, en el sentido que descubre explicaciones teóricas a partir de los datos empíricos.

Se plasmará en el presente apartado un recorrido conceptual aproximativo, a modo de guía del trabajo posterior de presentación de análisis y hallazgos. Se presentará tres ejes estructurales de la Teoría Fundamentada: **i)** el proceso de codificación **-ii)** el método comparativo constante **- eliii)** muestreo teórico.

i) Comenzaremos por el **proceso de codificación**, con la aclaración que la separación entre las categorías conceptuales referidas, se realiza en un sentido teórico hipotético, ya que el trabajo con los datos, codificación, formulación de preguntas, la comparación constante y la salida a buscar más datos se da, no desde una concepción lineal y metódica que los separa, sino todo lo contrario, puesto que se relacionan tales categorías conceptuales de forma cíclica y creativa, a través del diálogo e interrogación de los datos. Para ello corresponde desarrollar la sensibilidad ante los datos, y así por avanzado que el trabajo esté, la vuelta a los datos empíricos resulta una pieza clave. “Tener sensibilidad significa ser capaz de penetrar y dar significado a los acontecimientos y sucesos que muestran los datos. Significa ver más allá de lo obvio para descubrir lo nuevo.” (Strauss y Corbin, 2002: 52)

Asimismo el proceso de codificación es transversal a todo el análisis.

Codificar significa categorizar segmentos de datos con una denominación concisa que, simultáneamente resume y representa cada parte de los datos. Sus códigos revelan la forma como el investigador selecciona, separa y clasifica los datos para iniciar una interpretación analítica sobre ellos. (Charmaz, 2009: 69) Traducción propia.

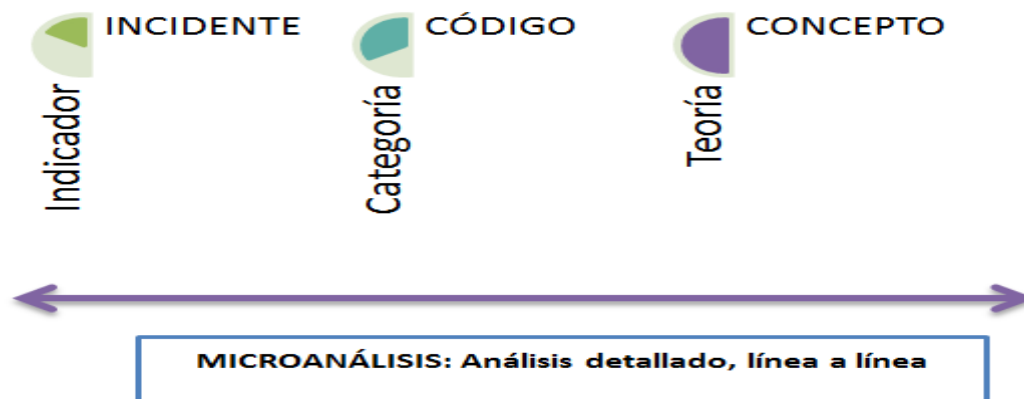
El análisis desde la codificación lo podemos concebir como un proceso desde lo minucioso, que abre todas las posibilidades, desde una unidad de la muestra, que es separada y etiquetada, se compara, e interroga, para ser interpretada teóricamente en un proceso inductivo. En un primer nivel de abstracción se encontrarían los incidentes entendidos como el lugar de los mismos como arraigados en los datos y punto de partida en el análisis según Carrero, Soriano y Trinidad (2012). Los incidentes representarán esa fragmentación del dato y serán las pistas para codificar y así comenzar a comprender y descubrir sentidos en los fenómenos sociales.

Cada parte de la unidad de muestreo que pueda ser considerada como analizable separadamente porque aparezca en ella una de las referencias que el investigador considera importante para llevar a buen puerto el objetivo de la investigación. En otras palabras, sería aquella porción del contenido que el investigador aísla y separa por aparecer allí uno de los símbolos, palabras clave o temas que se consideran oportunos desde los propios datos. (Carrero, Soriano y Trinidad, 2012: 25)

En un segundo nivel de abstracción están la construcción de **código-categoría**, como un elemento clasificable asociado al incidente; y en un tercer nivel de abstracción están los **códigos teóricos** ya como interpretaciones explicativas derivados de un sistema de categorías concretas, de mayor abstracción que los códigos-categorías. (Carrero, Soriano y Trinidad, 2012)

A continuación en gráfico 3.1.A se muestra los tres niveles de abstracción referidos:

GRÁFICO 3.1.A: El proceso de análisis desde la Teoría Fundamentada.



Elaboración Propia.

Desde el dato empírico a la generación de conceptos teóricos, el análisis va ganando nivel de abstracción cada vez mayor.

El **microanálisis** si bien es fundamental en la etapa inicial, la vuelta a la mirada en detalle es constante y necesaria como garantía de trabajo lo más cercano posible a los datos empíricos por más avanzado que esté el trabajo. “...sin este análisis microscópico sería extremadamente difícil descubrir de manera sistemática dimensiones importantes, relacionar categorías y subcategorías y rastrear los aspectos más sutiles de la causalidad.” (Strauss y Corbin, 2002: 78)

Todo el proceso de codificación nos posiciona frente una mirada analítica frente a los datos empíricos, que conlleva una forma distinta de posicionarse frente a fenómenos sociales, el proceso de interrogación de los datos empíricos implica un desarme minucioso, que busca lo novedoso, que rompe con estructuras de abordaje muy arraigadas de pensar los problemas de investigación a partir de posturas previas. (Quiñones, 2015)

En el proceso de codificación se pueden identificar según el nivel de abstracción: i) abierta, ii) axial y iii) selectiva, tal cual se muestran en el gráfico 3.1.B (Strauss y Corbin, 2002)

Descubrir clasificaciones implícitas creadas en contextos socio-históricos específicos, permite etiquetar, colocar nombre a lo que ocurre e ir dándole mayor densidad –camino a la conceptualización- siempre desde los datos de forma recursiva permanente.

En el proceso de análisis el investigador empieza a darse cuenta de que ciertos conceptos se pueden agrupar bajo un orden abstracto más elevado basado en su capacidad de explicar lo que está sucediendo. Lo que intenta plasmar esta metodología es, por tanto, que la conceptualización lleva a la clasificación implícita. Es decir, se parte de la idea de que los conceptos, cuando se usan en la

interacción, suelen provocar un imaginario cultural común y que ello se debe a que comparten ciertas propiedades que les permite clasificarlos bajo una etiqueta común. (Quiñones, 2015: 118)

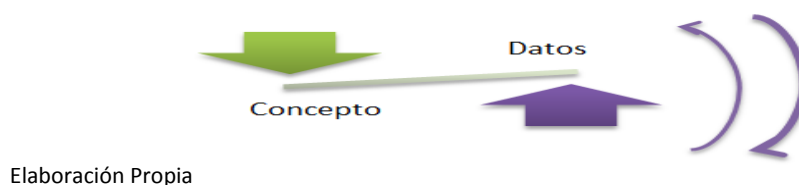
El trabajo con los datos empíricos cobra centralidad, no solamente en etapas iniciales sino en todo el proceso de análisis. La apertura y **sensibilidad** entendida como la “capacidad de responder ante los sutiles matices y clases significativas de los datos.” (Strauss &Corbin, 2002: 39), habilita el proceso de abstracción paulatino enraizado en los datos.

GRÁFICO 3.1.B Proceso de Codificación.



Hallar patrones y procesos construidos por un grupo, una realidad construida en interacción social y que puede ser descubierta a través del análisis minucioso de los datos. Por tal razón la Teoría Fundamentada no parte de hipótesis a priori, sino que las mismas surgirán como parte del proceso en el camino a la construcción teórica. (Quiñones, 2015)

GRÁFICO 3.1.C Proceso recursivo constante en el análisis: De los datos al concepto – del concepto a los datos.



En la medida que el análisis avance, en un segundo nivel de codificación –axial- se trabaja de forma más focalizada, relacionando categorías y se buscan relaciones de jerarquías dentro de las categorías. Se encamina el análisis a la construcción de una categoría central y se comienzan a plantear hipótesis para ello. “El propósito de la codificación axial es comenzar el proceso de

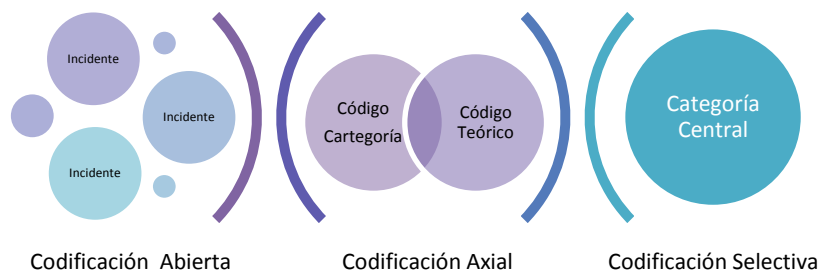
reagrupar los datos que se fracturaron durante la codificación abierta.” (Strauss &Corbin, 2002: 135)

En un tercer nivel de codificación, tenemos la codificación selectiva, con un mayor grado de abstracción que los niveles anteriores. Todo el proceso anterior permite el paso del dato a la teoría por medio de la construcción interpretativa de los mismos por el investigador.

...como son interpretaciones abstractas y no detalles descriptivos de cada caso (datos crudos), el analista los “construye” (como los conceptos) a partir de los datos. Por “construir” queremos decir que el analista reduce datos de muchos casos a conceptos y los convierte en conjuntos de afirmaciones de relación que pueden usarse para explicar, en un sentido general, lo que ocurre. (Strauss &Corbin, 2002: 159)

En esta etapa del análisis se descubre la **categoría central**, que será eje y articuladora de las demás categorías para la investigación, esta puede ir evolucionando en el correr del análisis. “Una categoría central tiene poder analítico. Lo que le otorga tal poder es la capacidad de reunir las categorías para formar un todo explicativo.” (Strauss &Corbin, 2002: 160)

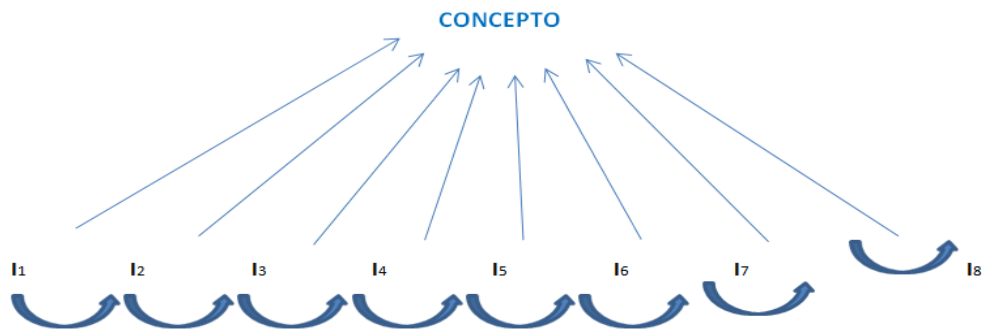
GRÁFICO: 3.1.D:Proceso de codificación: Desde los datos a la emergencia de la categoría central.



Elaboración Propia

ii) Otro concepto a presentar para la realización del análisis es el **método comparativo constante**. Ya presentado en el origen de la Teoría Fundamentada (Glaser&Strauss, 1967). El análisis desde esta perspectiva cobra énfasis desde la comparación sistemática de incidentes, buscando semejanzas y diferencias entre los mismos. Permite así interrogar a los datos para permitir que emerjan regularidades –categorías- como construcciones sociales que permiten una aproximación a un fenómeno social. Por lo que en la etapa inicial se construyen tantas categorías como sean necesarias e inclusive pueden parecer inconexas.

GRÁFICO 3.1.E: Análisis comparativo constante: Modelo Indicador-concepto.



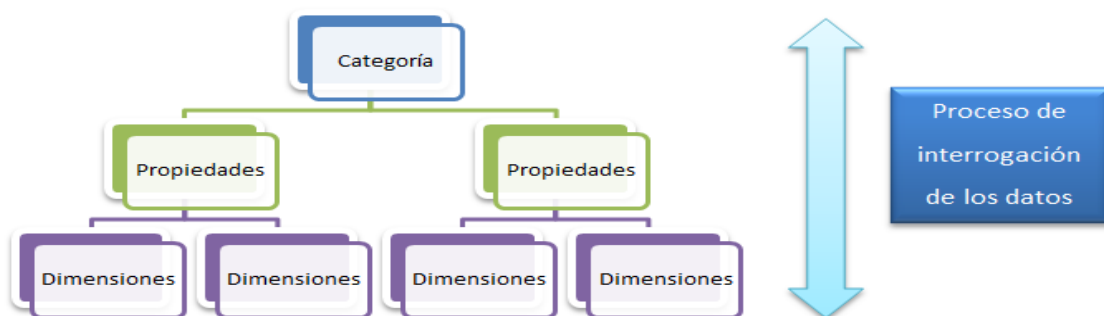
Fuente: [Glaser 1978:62](#)

La comparación constante procede de incidente en incidente para construir categorías, que luego se buscarán ser desarrolladas. Las categorías son desarrolladas a través del planteo de sus propiedades y sus dimensiones. Esto representa un grado de sensibilidad con los datos por parte del investigador que implica apertura e interrogación permanente para el trabajo interpretativo de los datos.

Una vez que una categoría es identificada, el analista está orientado de lleno a seguir desarrollándola en términos de propiedades y dimensiones: se trata de mostrar que queremos decir con la categoría que elegimos. Sigue trabajando en esta dirección el analista para darle mayor especificidad por medio de definiciones de sus características particulares, pues es por medio de la delineación de propiedades y dimensiones que diferenciamos una categoría de las otras y le damos precisión. (Quiñones,2015: 120)

En el siguiente gráfico 3.1.F podemos observar la interrelación que se sucede en el proceso de interrogación de los datos entre dimensiones, propiedades y categorías.

GRÁFICO 3.1.F: Categorías, propiedades y dimensiones en el proceso de análisis.



Elaboración Propia.

La comparación constante permite construir categorías y el análisis de los padrones repetidos nos conduce a sus propiedades. El investigador pasa a desarrollar tales categorías desde sus propiedades y dimensiones, dándole profundidad y densidad al proceso de análisis. Ya lo que en un principio estaba inconexo comienza cobrar paulatinamente sentido. Ya las variaciones dimensionales de las propiedades nos conducen al desarrollo de la dimensiones. "...las propiedades son las características generales o específicas o los atributos de una categoría, las dimensiones representan la localización de una propiedad durante un continuo o rango."(Strauss &Corbin, 2002: 128)

...hacer comparaciones obliga a los analistas a examinar los datos en el nivel de las dimensiones. Hacemos hincapié en que la razón de ser de las comparaciones es estimular el pensamiento en el nivel de las dimensiones y de las propiedades para conseguir una buena perspectiva, una mirada amplia al examinar un segmento de datos. (Quiñones, 2015: 126)

iii)El tercer aspecto conceptual a tener en cuenta para el análisis cualitativo desde la teoría fundamentada es el **muestreo teórico**. El mismo ya fue referenciado en el capítulo metodológico en los aspectos referidos a la delimitación gradual de la muestra (pag.66)

Frente a categorías provisorias, el muestreo teórico obliga a revisar el proceso para redefinir rumbos en la investigación en términos conceptuales. Dichas categorías provisorias estarán aún incompletas y requieren por lo tanto, cobrar densidad teórica, lo que conlleva a decidir que buscar (qué preguntar, con qué instrumentos por ejemplo) para refinar las categorías emergentes. Es pues objetivo del muestro teórico desarrollar categorías.

El muestro teórico tiene como finalidad buscar datos pertinentes para desarrollar la teoría emergente. El principal objetivo del muestro teórico es elaborar y refinar las categorías que constituyen la teoría del investigador. Este conduce el muestreo teórico al utilizar la muestra para desarrollar las propiedades de las categorías hasta que no surjan más propiedades nuevas. (Charmaz, 2009: 135) Traducción propia.

Por lo que las decisiones de muestro teórico nos llevan a nuevas investigaciones empíricas, de una formaestratégica, específica y sistémica(Charmaz, 2009) Dirigidas de alguna forma para buscar la emergencia de una teoría que de sentido a lo que ocurre en el fenómeno estudiado.

La lógica que opera en el proceso de análisis desde la teoría fundamentada está basada en el razonamiento abductivo, si bien desde una mirada general todo el proceso es inductivo, desde el microanálisis, desde un procederinterno, aparece una lógica basada en el razonamiento abductivo. (Charmaz, 2009) La abducción la podemos entender como una operación lógica que permite la

aparición de hipótesis nuevas. Ya que la teoría fundamentada abarca la experiencia, pues los datos están enraizados allí, el planteo de hipótesis explicativas representa un juego de potencialidades a ir construyendo y refinando en la medida que el proceso de análisis avanza.

La hebra analítica que se desarrolla en una investigación irá desplegando los pasos y lógicas operantes que conducen a hallazgos, específicamente el muestro teórico devela hipótesis, razonamientos del investigador.

Lo que el investigador busca por medio del muestro teórico y el modo como lo conduce depende de sus objetivos al realizarla. Coherente con la lógica de la teoría fundamentada, el muestro teórico es emergente. Sus ideas en desarrollo determinan lo que hará, las áreas que explora y las cuestiones que presenta al realizar muestro teórico. (Charmaz, 2009: 149)

Por último se destacará el lugar en el análisis cualitativo de los **memorandos**. Estos son: "...registros escritos del análisis, que pueden variar en tipo y forma." (Strauss & Corbin, 2002: 236) Referentes de la teoría fundamentada lo señalan como importante en el momento de tomar decisiones referidas al muestro teórico. La escritura analítica y reflexiva por parte del investigador fortalece todo el proceso de análisis. Allí casi siempre de forma informal, no solo se encuentran registros descriptivos, sino también proyecciones, reflexiones, sensaciones, y, por qué no el corazón de la investigación. Desde la postura teórica sostenida para la presente investigación, trabajar desde la teoría fundamentada constructivista, el lugar de los memorandos cobran espacios medulares en la construcción del conocimiento, dándole al investigador rol de actor inmerso en lo que estudia, realidad que le afecta y por eso puede conocerla; desde la concepción de la realidad construida, como ya fue explicitado en los supuestos ontológicos y epistemológicos que sostienen el presente estudio. Desde este lugar cobra sentido el investigador como Bricoleur. (pag45, 46, 78)

3.2 Análisis de datos. Momento Uno: Grupos de discusión.

El proceso para la recogida de datos en la presente investigación se construye por dos momentos, tal como fue expuesto en el apartado selección gradual de la muestra al explicitar las decisiones para la realización del muestreo. (Pag.64-65)

En el primer momento la recogida de datos se caracteriza por la **mayor apertura posible frente a los datos empíricos**. Esto permite iniciar el análisis de los datos desde la teoría fundamentada desde los siguientes pasos:

- Plantear un número importante de códigos. Iniciar el proceso de codificación.

- Iniciar el método de comparación constante (MCC), favorecida por el número importante de códigos iniciales.
- Comenzar a darle densidad a los códigos iniciales. Los códigos van cobrando densidad, en un proceso gradual de abstracción conceptual, que si bien se configura en la codificación axial, en esta etapa de análisis resulta preparatoria para el pasaje de un código-categoría a un código-teórico.
- Preparar la decisión del muestreo teórico.

Para esta investigación el primer momento de apertura a la experiencia empírica está dado por tres grupos de discusión (**GD1, GD2 y GD3**), realizados bajo el mismo diseño metodológico (ver anexos pag.159) La decisión de definir tres grupos de discusión, está dada por la posibilidad de dar **movilidad** a lo recientemente referido (codificar, comparar e ir a buscar más datos empíricos). Representa la posibilidad de tener margen para las comparaciones bajo condiciones socioestructurales diversas y georeferenciales diferentes, esto permite poder comenzar un proceso analítico a la vez de segmentación de los datos, para lograr una mirada en profundidad, pero al mismo tiempo colocando en movimiento la comparación, buscando regularidades para construir sentidos posibles desde un plano teórico.

3.2.1 Proceso de Codificación Abierta.

El proceso de codificación en teoría fundamentada se constituye como medular para todo el proceso, de él dependerá las decisiones futuras del proceso investigativo.

La codificación abierta es exploratoria respecto a todo lo que el investigador pueda reconocer respecto a lo que está ocurriendo desde los datos. Requiere la mayor sensibilidad posible del investigador.

La codificación inicial debe ajustarse estrictamente a los datos. Debe signarse lo más posible a la acción de los participantes, tomando las propias palabras de los mismos para iniciar la codificación. (Charmaz, 2009) Todos los códigos iniciales son provisorios y se irán refinando por el método de comparación constante y el muestreo teórico.

La codificación en la teoría fundamentada genera los huesos del análisis para el investigador. La integración teórica agregará esos huesos para formar un esqueleto de trabajo. Así, la codificación

representa más que un comienzo, ella define la estructura analítica a partir de la cual el investigador construye el análisis. (Charmaz, 2009: 70) Traducción propia.

3.2.1.1 Proceso de codificación: Grupo de discusión 1: GD1

Las características socioestructurales del grupo de discusión Nro1 ya fueron planteadas al realizar la delimitación de la muestra (pag65 y 69)

Se presenta a continuación el primer nivel de codificación, aquellos códigos emergentes del análisis correspondiente al primer grupo de discusión –GD1- y en las frecuencias en que se presentan:

CUADRO 3.2.1.1.A: Códigos emergentes GD1 y sus frecuencias.

Historias de alumnos, de práctica docente (8)	Marcas en la trayectoria (10)	Libro (6)	Recuerdos (8)
Grupo de compañeros (7)	Asociación de historias y recuerdos (7)	Cambio en la vida (6)	Docentes importantes (3)
Objeto significativo, con valor en la historia personal (3)	Dificultad en la selección de la foto (3)	Acompañados (2)	Autoestima destruida (1)

Elaboración Propia del proceso de investigación.

El objetivo del análisis en teoría fundamentada es lograr la **problematización de los datos**, para así en el proceso mismo de interrogarlos acceder a la emergencia de sentidos allí depositados.

En este sentido, nuestro punto de vista es que lo que puede llegar a preocupar a un investigador no es la selección de un problema de investigación, sino el proceso mismo de generación de conocimiento en torno al problema seleccionado. Es a esto a lo que llamamos **problematización...** (Quiñones, 2015:68)

Partimos de la delimitación de un problema inicial, que en el proceso de análisis se irá problematizando. Por lo que el planteo de preguntas se constituye en herramienta analítica en sí mismo. Se entiende por herramienta analítica a los “mecanismos y técnicas usados por los analistas para facilitar el proceso de codificación.” (Straus y Corbin, 2002:95) Estos mismos autores sostienen que las operaciones básicas en el análisis desde la teoría fundamentada son, por un lado la formulación de preguntas y por el otro la realización de comparaciones. (Straus y Corbin, 2002) De esta forma se pone en movimiento un proceso de **interrogación de los datos**, que nos lleva a

concebir al proceso de codificación abierta como “un proceso dinámico y que fluye.” (Straus y Corbin, 2002: 110)

Se pasará a presentar una selección del proceso de codificación abierta y su interrogación. Segmentación del incidente, su codificación e interrogación.

CUADRO 3.2.1.1.B: Ejemplos de codificación abierta. Codificación e interrogación.

Incidente	Código	Interrogación del dato empírico
“Nunca estuvimos solos, porque en todas, todas las fotos estamos acompañados por alguien especial.” Est.2.6:21-22. GD1	Acompañados	¿Acompañados por quién? ¿Por qué especial? ¿Por qué es importante estar acompañados?
“...recordar los momentos compartidos con los alumnos en diferentes situaciones.” Est.6.5:22-23. GD1	Recuerdos momentos con alumnos	¿Qué recuerdos? ¿Qué momentos compartidos? ¿En qué situaciones? ¿Cómo recuerdo a los alumnos?
“Para mí ese grupo que figura ahí es muy importante, a mí me cambio la vida ese grupo, entonces para mí es simbólico.” Est.3.5:25-26.GD1	Cambió la vida	¿Por qué le cambió la vida? ¿Simbólico de qué? ¿La práctica docente cambia la vida a un estudiante?
“Siempre hubo una maestra especial, siempre hubo un compañero especial” Est.3.6:20.GD1	Maestra y compañeros especiales	¿Qué tenía de especial esa maestra o un compañero? ¿Por qué especial?
“...a mí me cambio la vida ese grupo porque, si hubiese estado aislada de ese grupo, yo no hubiera avanzado y no estaría donde estoy.” Est.3.7:1-2.GD1	Cambio avance en la vida	¿Por qué cambió la vida? ¿Qué es avanzar? ¿Progresar un estudiante por la práctica docente?
“...y nos hicimos compañeros, fue cuando agarré el vicio del mate por ejemplo, de estar en equipo y que el instituto lo reconocí como un espacio más allá de, de aprendizaje académico, sino como un espacio de compañerismo de bueno, empezar a militar en este tema de los gremios y este tipo de cosas.” Est.2.7:19-23.GD1	Reconocimiento del espacio de compañerismo	¿Qué es hacerse compañeros? ¿Qué representa el “espacio” del Instituto? ¿Qué lugar simbólico ocupa los compañeros y el espacio institucional? ¿Construye identidad lo compartido?
“...de fotos de las primeras prácticas, el primer grupo de práctica que para nosotros fue como lo que nos marca, esas caritas que uno nunca se olvida...” Est.2.8:18-20.GD1	Primer grupo de práctica	¿Qué marca las primeras prácticas?
A mí me resulto complejo. O sea, me senté a pensar y a revisar y encontré un montón de cosas, me fui en los recuerdos y me reí, me dio nostalgia, un montón de cosas, pero como que, llegar, tratar de complementar, decir bueno, esto implica todo un trayecto para mí. Est.2.8:25-28.GD1	Recuerdos, trayectos.	¿Cómo es irse en los recuerdos? ¿Qué recuerdos? ¿Nostalgia de qué? ¿Por qué implica un trayecto?

Elaboración Propia del proceso de investigación

Estudiantes de profesorado que se reúnen, cuentan de sus vidas, comparten momentos significativos de sus trayectorias, en un clima que fluye, por una identificación con el relato del otro. Sin conocerlo demasiado al otro no les resulta a su vez desconocido, circulan vivencias que de alguna manera resuenan, permitiendo la apropiación del otro.

Se pasarán a presentar en el correr de la investigación, selección de fragmentos de memorandos, para evidenciar el proceso analítico realizado y como se fueron construyendo el “entre” (entre un paso y otro) en el proceso analítico. “La redacción de memorandos constituye un método crucial de la teoría fundamentada, porque incentiva a analizar sus datos y códigos en el inicio del proceso de investigación.” (Charmaz, 2009: 107) Traducción propia.

MEMORANDONro 1: GD1

Nota de campo GD1: 18/9/15 El grupo presenta una notoria **necesidad de contar sus historias**, anécdotas, vivencias, muchas cosas para contar.

¿Por qué la necesidad de contar, traer las “marcas” de sus trayectorias?

¿Por qué se convierte en necesario contar historias de sus prácticas docentes?

Se registra solo un silencio, de los que habilita a pensar.

La emoción circuló, la voz que tiembla o se quiebra por momentos se hizo presente.

3.2.1.2 Grupo de discusión Dos: GD2

Con los mismos criterios socioestructurales pero ahora desde otra institución desde lo geoespacial, se constituye el 2do grupo de discusión. (Ver pag.65 y 68)

Con el grupo de discusión Nro2 comienza el proceso de comparación, resultará inevitable pensar lo que ocurre en el segundo grupo a partir del primero. Es que según Straus y Corbin (2002) el método de comparación está adherido a nuestra propia forma de conocer el mundo que nos rodea. “Las personas suelen pensar todo el tiempo de manera comparativa...” (Straus y Corbin, 2002: 86) “La gente no inventa un mundo nuevo cada día sino que se basa en lo que ya conoce para tratar de comprender lo desconocido.” (Straus&Corbin, 2002: 88)

Códigos emergentes del análisis del grupo de discusión dos:

CUADRO: 3.2.1.2.A:Códigos emergentes GD2 y sus frecuencias.

Familiar docente que marca influencia (1)	Los compañeros (1)	Guardar cosas (1)	Dificultad en la selección de foto (1)
Culminación de primaria (2)	Libro (2)	Historias de alumnos de práctica docente (2)	Articulación pasado y presente (2)
Objeto que acompaña(1)	Acompañados (2)	Recordando (1)	Docentes recordados importantes (1)
Ponerse en el lugar del alumno (2)	Resonar con el recuerdo del otro (1)	Vivencias que vuelven “mochilas” (3)	Historia como progreso lineal (2)

Elaboración Propia del proceso de investigación

Ya con el proceso de comparación en movimiento, se procede a realizar los mismos pasos iniciales recorridos en el grupo de discusión Nro1: La codificación abierta o sea la segmentación de incidentes su codificación e interrogación. La separación que se realiza en este apartado (GD2) es solamente artificial, a modo de explicitar la lógica operante paso a paso en el proceso realizado, pero no existen separaciones abruptas entre el proceso de decodificación y la comparación constante resultante del mismo.

Se pasará a presentar ejemplos del proceso de codificación abierta, explicitando incidentes, su codificación e interrogación.

CUADRO 3.2.1.2.B: Ejemplos de codificación abierta. Codificación e interrogación.

Incidente	Código	Interrogación del dato empírico
<p>“...hubiera traído una foto de 3er año de la escuela. Que fue...digamos en 3er año, la escuela que yo iba, se juntaron los dos 2dos, y fue un grupo que seguimos todos los años juntos. Después en el liceo también. Además juntos en el mismo barrio. Entonces es algo significativo para mí, en la historia como estudiante para mí.” Est.1.21:21-25 GD2</p>	<p>Acompañados</p> <p>Compañeros</p>	<p>¿Por qué es significativo?</p> <p>¿Qué lugar ocupa el otro?</p> <p>¿Por qué lo que permanece adquiere valor? ¿Se constituye una necesidad estar acompañado para el estudiantede profesorado?</p>
<p>“Y recordé esta foto que también marcó la culminación de primaria que ahí era en 6º año, y para mí fue algo muy importante, porque terminó la etapa, la etapa de juegos, de otras cosas que bueno, terminaron y que fueron una etapa de mi vida y por eso las quería recordar.” Est.4.22:20-23 GD2</p>	Finalización de primaria	<p>¿Marca por lo que se deja?</p> <p>¿Por qué son importantes los juegos?</p> <p>¿Qué representan los juegos que no se quiere dejarlos?</p>
<p>“Entonces fue por eso que la traje. Y el libro lo elegí porque fue un libro que me incentivó a la lectura.” Est.3.23:14-15 GD2</p>	Libro	<p>¿Qué tipo de lectura? ¿Por qué incentivó a la lectura?</p>
<p>“...cuando fue la primera clase que di de 45 minutos en... Los 45 minutos mortales. Y ahí es cuando me cayó el pique diciendo “esto es para mí” Est.5.23:26-27 GD2</p>	Práctica docente	<p>¿Por qué mortales?</p> <p>¿Qué significa decir “esto es para mí”?</p> <p>¿Cómo se toma conciencia de ello?</p>
<p>“En mi caso, esto es como que los escucho a todos y de verdad no sé si es como que me emociona pero como que me moviliza un poco. Y está bueno.” Est.6.24:6-7 GD2</p>	Resonar con el otro	<p>¿Qué se escucha del otro?</p> <p>¿Por qué emociona?</p> <p>¿Por qué está bueno movilizarse por esto?</p>
<p>“A mí al mirar esa foto me trajo esos recuerdos que me parecían que estaba un poco dormido lo de la escuela. Que no me había puesto a pensar, a analizar un día sobre esto. Me trajo bastantes recuerdos.” Est.3.25:24-26 GD2</p>	Recordando	¿Por qué duermen los recuerdos?
<p>“Ese recuerdo que tiene él de ponerse a veces en el lugar del alumno, eso me pasa a veces también. De tratar de</p>	Ponerse en el lugar del alumno	¿Se puede entender al estudiante desde mi vivencia?

entenderlo desde ese punto de vista.
De ponerse de vez en cuando, cuando se generan algunas situaciones en clase y decir bueno, yo también viví eso. Eso sí me pasa seguido.”
Est.7.26:9-12 GD2

“Yo quería decir que siempre hay alguna persona que nos incentiva. Parientes, alguien, un profesor, o vemos a alguien...” Est.1.29:28-29 GD2

Acompañados

¿Quién incentiva? ¿Qué es sentirse incentivado? ¿Para qué? ¿Es necesario?

Elaboración Propia del proceso de investigación

Dos grupos de discusión realizados en institutos de formación docente diferentes, pero donde comienzan a aparecer elementos comunes desde lo vivencial en estudiantes de profesorado desde sus distintas, pero de alguna forma compartida trayectorias como estudiantes.

MEMORANDO Nro2:GD2

Nota de campo GD2: 15/10/15

Espontáneamente se generó una discusión planteada por los estudiantes: Ellos discutieron (siempre en un clima agradable y en este caso muy fermental, sobre la noción de historia de estudiante de profesorado ¿Cargan de alguna forma con su pasado y de forma cíclica vuelve porque está ahí, o la historia como estudiante es lineal y de progreso continuo? Se dan argumentos en ambos sentidos.

¿Este tipo de discusión la podemos pensar significativa como específica para el estudiante de profesorado?
¿El volver al aula desde otro lugar le hace sentir su progreso o la vuelta de su pasado? ¿Serán excluyentes como fue planteado en el grupo?

Método comparativo constante: MCC

Se pasará a comparar códigos emergentes primarios de los GD1 y GD2 en el cuadro 3.2.1.2.C (pag.89)

Circulan muchos relatos, de diversa índole, tales como la culminación de la etapa de educación primaria, el reconocimiento de problemas de autoestima, o la identificación de algún objeto que acompaña en la historia de estudiante, pero a diferencia de otras categorías que van cobrando densidad y se van construyendo en base a la comparación: la necesidad de contar historias de la práctica docente, los recuerdos, los docentes que marcan, los compañeros, los libros y el sentirse acompañado, emergen de la comparación entre los dos grupos con mayor fuerza.

CUADRO 3.2.1.2.C: MCC Códigos emergentes de codificación abierta GD1 y GD2.

Códigos GD1	Códigos compartidos	Códigos GD2
Historias de alumnos, de práctica docente	Historias de alumnos de práctica docente	Historias de alumnos de práctica docente
Objeto significativo, con valor en la historia personal		Objeto que acompaña
Grupo de compañeros	Los compañeros	Los compañeros
Marcas en la trayectoria		Ponerse en el lugar del alumno
Asociando historias y recuerdos		Culminación de primaria
Libro	Libro	Libro
Autoestima destruida		Resonar con el recuerdo del otro
Acompañados	Acompañados	Acompañados
Cambio en la vida		Guardar cosas
Recordando	Recordando	Recordando
Docentes importantes	Docentes recordados importantes	Docentes recordados importantes
Dificultad en la selección de la foto	Dificultad en la selección de foto	Dificultad en la selección de foto
		Articulación pasado y presente
		Familiar docente que marca influencia
		Historia como progreso lineal
		Vivencias que vuelven “mochilas”

Elaboración Propia del proceso de investigación

3.2.1.3 Grupo de discusión Tres: GD3

El grupo de discusión tres transcurre en un instituto de formación docente de otro punto del país, potenciando por lo tanto al proceso de comparación constante. Se decide metodológicamente realizar un tercer grupo de discusión porque permite dar comienzo nuevamente a la codificación abierta, pero desde la comparación constante. En teoría fundamentada a medida que se puede generar mayores comparaciones es el modo en el que avanza el proceso investigativo, y esto se logra con la vuelta a lo empírico recursivamente. Representa el tercer grupo de discusión, un volver a empezar (apertura a lo empírico nuevo, codificación abierta nuevamente), pero desde la comparación constante, por lo que es un volver a empezar que implica retroalimentar el proceso de análisis.

El método de comparación constante permite no quedarse en lo particular de un relato, sino habilita el camino a la abstracción. Las comparaciones son teóricas, pues el proceso de construcción y búsqueda de códigos teóricos está en proceso.

Formular preguntas y hacer comparaciones teóricas sugiere preguntas de entrevista u observaciones adicionales basadas en el análisis teórico en desarrollo. Ayuda a los analistas a pasar más rápidamente de un nivel de descripción a uno de abstracción. Contrarresta la tendencia a ceñirse demasiado a un caso individual y lleva de inmediato el análisis a un nivel más abstracto. (Straus y Corbin, 2002: 94)

Comenzaremos el análisis de este grupo (ver características de la muestra pag.64 y 69) inversamente a la presentación de los otros dos, ya que se desplegarán primero los ejemplos de incidentes, su codificación e interrogación y luego los códigos emergentes en segundo lugar, para dar paso al método de comparación constante con lo ya sistematizado de los grupos anteriores.

Se presentará ejemplos de codificación abierta como parte del análisis para el grupo de discusión tres:

CUADRO 3.2.1.3.A: Ejemplos de codificación abierta. Codificación e interrogación.

Incidente	Código	Interrogación del dato empírico
"Y esta foto es de acá. Acá en el Instituto. Es de mi segunda escolaridad." Est.6.34:25 GD3	Segunda escolaridad Marca Institucional	¿Qué lugar ocupa el instituto como lugar físico, donde estar, en la formación docente? ¿La docencia representa una segunda escolaridad para sus estudiantes?
"Y bueno y lo traje como objeto la computadora porque para mí ha sido así algo deslumbrante y lo accesible que se vuelve estudiar ustedes no tienen idea." Est.6.35:4-5 GD3	Valoración de la computadora	¿Por qué deslumbra la computadora? ¿Cómo es la relación del estudiante de profesorado con el saber mediado tecnológicamente? ¿Cómo es la relación con el saber del estudiante de profesorado?
"Era linda la época. Buenos momentos que te marcan." Est.3.36:21 GD3	Marcas en la trayectoria	¿Qué momentos? ¿Qué marcas?
"Yo creo que me marcó más mi historia en el CERP, que en el liceo o...es decir tengo recuerdos que los siento..." Est.4.37:26-27 GD3	Marca Institucional	¿Por qué el CERP marcó?
"Yo tengo mi vida armada, mi familia hecha, mis hijos criados, vengo a esto como para cumplir una meta personal de terminar algo." Est.4.46:20-22 GD3	Meta personal	¿Qué meta? ¿Para qué? ¿Por qué estudiar profesorado?
"...es necesario estar. Esa instancia de estar en el encuentro con el otro, por más que yo creo que sea tradicional o de lo antiguo es esencial. O capaz que estamos mal acostumbrados." Est.7.47:5-7 GD3	Valoración de la presencialidad	¿Por qué es necesario estar? ¿Qué lugar ocupa el encuentro con el otro?
"Si es uno mismo, la historia de uno siempre está presente. O sea cuando vas a un salón de clase ves capaz cosas o situaciones que viviste vos, y las estás viviendo desde otro lado y te ves en el papel del profesor del malo como vos decías que era. El profesor y te sentís o decís, ay...No sé a mí me ha pasado en las prácticas sentir sensaciones que yo sentía desde el otro lado. Pero sentían los demás hacia mí y no hacia otro." Est.4.47:26-31 GD3	Articulación pasado presente Resonar con el otro	¿Por qué la historia de uno está presente? ¿De qué forma?

Elaboración Propia del proceso de investigación

Se hace notorio el lugar del otro en sus relatos, otro que se hace presente, que acompaña ya sea a nivel personal o institucional. Los institutos de formación docente aparecen como referenciados como significativos en historias para contar. El estudiante de profesorado reconocido como resiliente, con la necesidad de contar historias, detalles de momentos calificados por varios en sus propias palabras, por el “sacrificio” en sus distintas trayectorias para poder estar hoy donde están en su formación profesional.

MEMORANDO Nro3

Nota de campo 27/10/15

El grupo participa a gusto, se los percibe con entusiasmo, aunque lo expuesto según sus palabras son historias de **sacrificios, resiliencia, de volver a empezar.**

Cuentan historias con **detalles** de sus trayectorias como estudiantes.

Las marcas que aparecen son las dolorosas pero resignificadas, valoradas.

Aparece la valoración institucional en varios momentos de lo que estábamos discutiendo.

¿Puede ser la resiliencia un aspecto común para muchos estudiantes de profesorado?

¿Se relacionará ello con la opción por la docencia y el trabajo con el otro mediado por el conocimiento?

Se pasará a presentar las categorías emergentes de lo analizado para el grupo de discusión 3: GD3.

CUADRO: 3.2.1.3.B Códigos emergentes GD3 y sus frecuencias.

Contar historia de estudiante (5)	“Sacrificio” * (4)	Recuerdos (3)	Marcas de la trayectoria (2)
Resiliencia (2)	Valoración de educación primaria (2)	Volver a empezar (2)	Articulación pasado y presente (2)
Marca institucional (2)	Libro (2)	Valoración de la presencialidad (1)	Historias de alumnos y de práctica docente (1)
Los compañeros (1)	Valoración de la computadora (1)	Segunda escolaridad (1)	Acompañados (1)
Formarse como persona (1)	Nostalgia (1)	Despedida de fin de curso (1)	Foto de la infancia (1)
Demostrar que se puede (1)	Resonar con el otro (1)	Confrontar con los profesores (1)	Con la maestra (1)

Elaboración Propia del proceso de investigación

*”Sacrificio” es registrado como **código in vivo**. Los códigos in vivo toman términos utilizados por el colectivo estudiado, pues cobra sentido específico en contexto. “Los investigadores que utilizan la teoría fundamentada generalmente se refieren a los códigos de los términos específicos usados por los participantes como códigos *in vivo*.” (Charmaz, 2009: 84) Traducción propia.

Algunos elementos que pueden ser reconocidos significativos, ya que circularon en este colectivo – GD3- en particular con fuerza: la referencia institucional como un hito en la historia de estudiante y las categorías relacionadas a las características del estudiante reconocido como resiliente y vivenciado como “sacrificado” en la historia de estudiante de quienes se preparan para la docencia en la enseñanza media. ¿Se relacionará con una historia previa a la llegada de la docencia de frustraciones y proyectos no concretados?

Se pasará a proceder a la comparación entre códigos emergentes preliminares del GD1, 2 y 3.

CUADRO 3.2.1.3.C: Método comparativo constante entre los códigos de los Grupos de discusión Uno y Dos: GD1 y GD2.

Códigos que aparecen en la menos 2 de los 3 grupos de discusión	Códigos que comparten los 3 grupos de discusión
Articulación pasado presente	*Historias de alumnos de práctica docente
Resonar con el otro	*Los compañeros
Ponerse en el lugar del alumno	*Recuerdos
Docentes importantes.	*Libro
Marca institucional	*Acompañados

Elaboración Propia del proceso de investigación

Reunirse para evocar sus historias de estudiantes los remite a puntos comunes, compartidos, reconocidos. Historias personales pero que encuentran puntos comunes, donde lo afectivo está presente de forma significativa. La historia de estudiante remite preferentemente a lo afectivo más que a historias de aprendizajes o de contenidos curriculares ¿Qué lugar ocupa en sus historias el aprendizaje? Me permito preguntarme en este momento de la investigación por el lugar del aprendizaje, por los recuerdos y la valoración de sus historias de aprendizajes en estudiantes avanzados de profesorado. ¿Qué recuerdan? ¿Qué valoran? ¿Qué ha quedado de sus trayectorias como estudiantes? El libro –código- lo podemos pensar cercano a referencias relacionadas a contenidos curriculares, pero dichos libros están relacionados también a historias de afectos, de personas que acompañaron y que hoy están presentes en sus relatos.

La marca Institucional si opera la misma lógica puede referirnos a la institución educativa más como una caja de resonancia de afectos que de aprendizajes. Serán las comparaciones contantes las que podrán permitir que cobren densidad teórica o no lo que se esboza como hipótesis.

3.2.1.4 Los grupos de discusión desde distintas dimensiones: registro fotográfico, objeto significativo de la historia de estudiante, construcción de relato escrito.

Los grupos de discusión correspondientes al primer momento de la investigación para la recogida de datos (GD1, GD2 y GD3) fueron diseñados bajo el tópico: historia de estudiante, pasado y presente, para ello fueron propuestas varias técnicas para la recogida de datos (pag71 y 165), buscandodimensionarlo (verlo desde distintas perspectivas), potenciando así la profundidad del análisis.

En torno a los grupos de discusión se suman, por un lado las fotos que los estudiantes traen y que fueron colocadas en un pizarrón a la vista de todos; así como también los objetos significativos de sus historias de estudiantes, todos juntos en una mesa, además las palabras que escribieron en el pizarrón luego de realizar el recorrido para contemplar las fotos y los objetos. Y por otro lado el relato construido al finalizar el grupo de discusión. Cada uno de estos elementos se constituye en analizadores de lo que sucede en cada grupo de discusión. Biografías escolares que son contadas desde la palabra –la oralidad en los grupos de discusión-, pero también desde la imagen, fotobiografía(Álvarez y Jurgenson, 2009) y a partir de lo materializado en el objeto y desde lo construido por escrito es sus relatos posteriores.

El primer movimiento de codificación ya realizado, nos remire a las palabras (discusiones, tensiones, recuerdos, historias) que circulan desde la **oralidad** en un grupo de estudiantes de profesorado que se reúne bajo un mismo disparador; ahora se pasará a presentar a los **grupos de discusión desde otras dimensiones**, complementando lo ya realizado, esto nos remire a los datos nuevamente, ahora visuales y escritos, a iniciando el proceso de codificación abierta una vez más y a la comparación, que como ya se ha fundamentado debe ser constante.

3.2.1.5 Datos Visuales

Cuando leemos imágenes- de hecho , imágenes de toda clase, sean pintadas, esculpidas, fotografiadas , construidas o actuadas- les agregamos la temporalidad propia de la narrativa. Extendemos a un antes y un después lo que está limitado por un marco y mediante el arte de contar historias (de amor u odio) damos a la imagen inmutable una vida inagotable e infinita. Alberto Manguel. Leyendo imágenes.

Flick(2007) Distingue para la investigación cualitativa el trabajo con datos verbales y **datos visuales**.

Cada vez más, los datos visuales se están volviendo a descubrir en la investigación cualitativa. Hay razones diferentes para utilizarlos, en lugar de los datos verbales o en unión con ellos. En primer lugar, está el deseo por parte del investigador de ir más allá de la palabra hablada y del informe sobre las acciones, a favor de analizar estas mismas a medida que se producen de modo natural.(Flick, 2007: 174)

3.2.1.5 .1 Registro fotográfico:

Se pasará a presentar el análisis de datos visuales de los tres grupos de discusión iniciales, teniendo en cuenta que las fotografías, como datos visuales revelan un planteamiento del mundo simbólico, en este caso de estudiantes de profesorado y sus visiones sobre su biografía escolar(como ya fue expuesto desde su fundamento y planteo metodológico (pag.73)

Se realiza el mismo procedimiento de análisis llevado a cabo en los grupos de discusión, con la diferencia que no se codifican palabras sino imágenes. En el cuadro 3.2.1.4.1.A se muestran los códigos emergentes del registro fotográfico correspondiente al grupo de discusión Nro1.

CUADRO: 3.2.1.4.1.A:Códigos emergentes: Datos visuales GD1

Docentes importantes	Compañeros de clase
Práctica docente	

Elaboración Propia del proceso de investigación

Son registros fotográficos de diversas etapas de la historia de estudiante, pero la **presencialidad de otro** cobra relevancia, fotos con otros que enmarcan un recuerdo en compañía, ya sea de docentes, pares o estudiantes de la práctica docente.

CUADRO: 3.2.1.4.1.B:Códigos emergentes: Datos visuales GD2.

Educación primaria	Docentes importantes
Grupo –clase- compañeros	Grupo de práctica docente

Elaboración Propia del proceso de investigación

Emerge el **grupo –clase-** como representación simbólica en la historia de estudiante.

Aparece la figura del docente en casi todas las fotos.

FOTO Nro1:GD1 Datos visuales.Registro Fotográfico en el proceso de la investigación



6 de un total de 7 estudiantes llevan registros fotográficos de su historia de estudiante para compartir en el grupo de discusión.

Representan momentos de: educación primaria, secundaria y de su formación profesional docente.

FOTO Nro2: GD2 Datos visuales. Registro Fotográfico en el proceso de la investigación



De un total de 7 estudiantes que participan en el grupo de discusión, 5 llevan un registro fotográfico de su biografía escolar.

Están representados: educación primaria, secundaria y formación docente.

FOTO Nro3: GD3 Datos visuales. **FOTO Nro4:** GD3 Datos Visuales.



De un total de 7 participantes del grupo de discusión, 6 llevan registros fotográficos de sus historias de estudiantes. Allí se puede contemplar tanto la educación primaria, secundaria y formación docente. Un participante lleva dos fotos del mismo período escolar (Foto Nro3 ambas inferiores) y otro presenta en su computadora presenta siete (Foto Nro5)

CUADRO: 3.2.1.4.1.C: Códigos emergentes: Datos visuales GD3.

Educación Primaria	Docentes importantes
Educación Secundaria	Grupo- clase: compañeros
Instituto de Formación Docente	

Elaboración Propia del proceso de investigación

Cobra relevancia la emergencia del **espacio institucional** en lo representado simbólicamente en las fotografías seleccionadas por los estudiantes. Por ejemplo en la foto Nro3 las tres fotos superiores corresponden a tres personas diferentes pero en el mismo espacio institucional, algo que sorprendió a los participantes.

Se pasará a señalar la **comparación de los códigos emergentes** en los datos visuales presentados en el apartado anterior.

CUADRO: 3.2.1.4.1.D: MCC Códigos emergentes: Datos visuales, registros fotográficos GD1, 2 y 3.

GD1	GD2	GD3
Docentes importantes	Docentes importantes	Docentes importantes
Práctica docente	Grupo de práctica docente	Instituto de Formación Docente
Compañeros de clase	Grupo-clase compañeros	Grupo-clase compañeros
	Educación Primaria	Educación Primaria
		Educación Secundaria

----Mayor coincidencia, tres de tres grupos de discusión.

---- Nivel intermedio de coincidencia, en dos de los tres grupos de discusión.

---- No coincidencia con los otros dos grupos de discusión.

Elaboración Propia del proceso de investigación

De los registros fotográficos de las historias de estudiante emerge de los tres grupos de discusión realizados, el lugar de los **docentes recordados como importantes** y los **compañeros de clase**. Tanto los compañeros como los docentes simbolizan la educación primaria como la secundaria.

3.2.1.5.2 Datos visuales: Objetos significativos de la historia de estudiante.

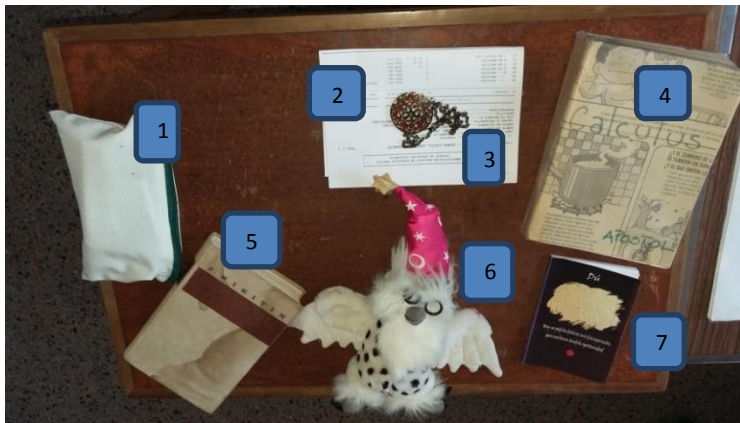
A los participantes de los grupos de discusión se les pide que lleven un objeto significativo de la historia de estudiante (ver anexos pag.161-163) Dichos objetos fueron colocados en una mesa juntos, donde se dio un espacio para observarlos conjuntamente con las fotos que fueron colocadas a la vista de todos.

Se registraron a los objetos como datos visuales fotográficos. En la presente sección se realizará el análisis de dichos datos visuales.

Las imágenes pueden tomar el lugar de las palabras o, por lo menos, transmitir algo que las palabras no pueden, ya que leer un material con fotos puede dar la sensación de estar en el escenario registrado, y viceversa: tratar de adentrarse en la imagen permitiría hablar desde cómo vemos las cosas contenidas en la foto o imagen. (Álvarez-Gayou, 2009: 115)

Ya que la fotografía nos remite a lo simbólico, la presentación del dato visual cobra relevancia en sí mismo, habilitando a la interpretación y construcción de sentidos emergentes. “Que las imágenes sean multivocales y “hablen” a diferentes personas en contextos diferentes en maneras diferentes es un axioma de la investigación visual misma.” (Banks, 2010: 128)

FOTO Nro6: GD1Registro Fotográfico en el proceso de la investigación

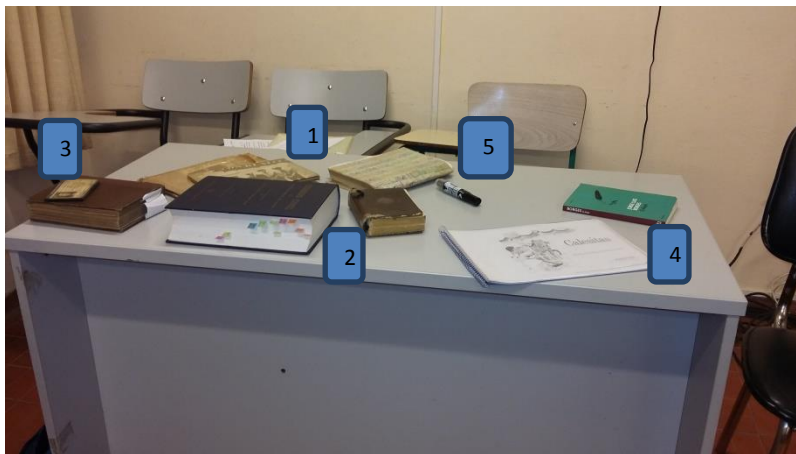


- 1- Cartuchera
- 2- Escolaridad
- 3- Collar
- 4- Libro
- 5- Libro
- 6- Peluche Búho
- 7- Libro

Los libros como significativos en la historia de estudiante ¿Representa de alguna forma el vínculo del estudiante de profesorado con el conocimiento? ¿Por qué los libros son significativos?

El pasado y el presente están representados en la mesa con los objetos, el estudiante de primaria, de secundaria y de formación docente también. El estudiante-profesor se visibiliza en el marcador de pizarra, donde el objeto significativo está dado por el tiempo presente vivencial en la práctica docente.

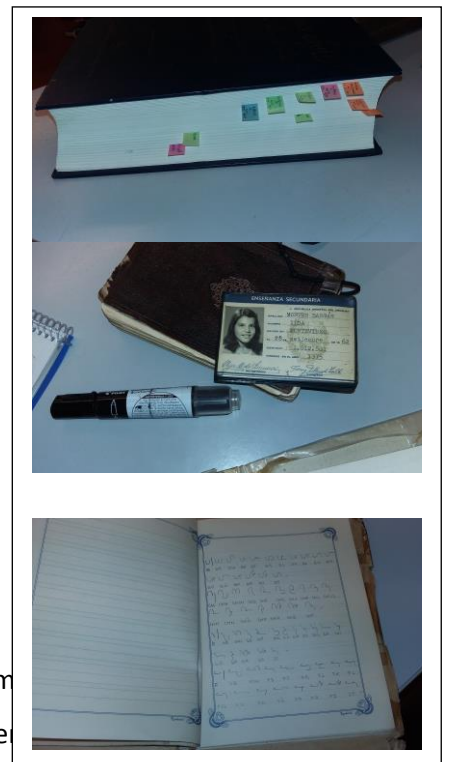
FOTO Nro7:GD2FOTONro 8, 9 y 10: GD2



- 1- Tres cuadernos
- 2- Tres libros
- 3- Carné de estudiante
- 4- Dos libros
- 5- Marcador de pizarra.

¿El p...
ello t...

representa un estado m...
construcción de su ide...

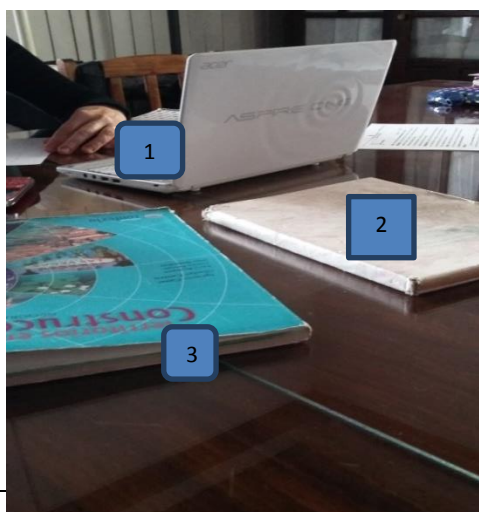


impedimento para la apertura de lo nuevo?

El conocimiento o el acceso al mismo emergen desde lo simbólico en lo que estos estudiantes de profesorado entienden por objeto significativo de sus historias de estudiantes, como se puede ver en la foto Nro 11.

Se pasará a presentar la comparación entre los datos visuales entre los grupos de discusión en el cuadro 3.2.1.5.2.A

FOTO Nro 11: GD3 Registro Fotográfico en el proceso de la investigación



- | | |
|----|-------------|
| 1- | Computadora |
| 2- | Libro |
| 3- | Libro |

CUADRO 3.2.1.5.2.A: Códigos emergentes GD1, GD2 y GD3 de los objetos significativos de la historia de estudiante.

Libro	Relación con el conocimiento	Computadora y el acceso a la información
Estudiante-profesor (practicante)	Pasado lejano	

Elaboración Propia del proceso de investigación

El libro entendido desde lo significativo, desde una interpretación múltiple puede abrirse a varias posibilidades. El libro y su vinculación con el conocimiento en general o con el aprendizaje en particular, pero también lo podemos pensar desde lo afectivo, como por ejemplo, el regalo de alguien apreciado. Lo podemos pensar además, desde lo vocacional, como lo que los llevó a la docencia.

3.2.1.5.3 Actividad con Palabras

Una de las actividades realizadas en los grupos de discusión consistió en, luego de recorrer y observar-tocar los objetos y las fotos, eligieran una palabra y la escribieran en el pizarrón. (Ver anexos pag.161-163)

Se pasará a presentar las palabras que fueron escritas en el pizarrón en los tres grupos de discusión luego de realizar un recorrido por las fotos y los objetos, poder comenzar con las comparaciones de códigos emergentes (MCC).

CUADRO 3.2.1.5.3.A: Palabras representadas en el pizarrón en los GD1, 2 y 3

GD1	GD2	GD3	GD3
Aprecio	Dar significado	Resiliencia	Remembranza
Recuerdos	Recuerdos	Recuerdos	Aventura
Experiencia	Movilización	Experiencias	Sacrificio
Aprendizaje	Reflexión	Esfuerzo	Estar
Compartir	Vocación	Diálogo	Compartir
Respeto	Memoria	Vivencias	Volver a empezar
Evolución	Pasado-presente	Análisis	Metas

---- Mayor coincidencia, tres de tres grupos de discusión.

---- Nivel intermedio de coincidencia, en dos de los tres grupos de discusión.

---- No coincidencia con los otros dos grupos de discusión.

Elaboración Propia del proceso de investigación

Frente a las palabras representadas, se pueden plantear las siguientes interrogantes, como parte del proceso problematizador de los datos.

¿Son necesarios los recuerdos de la historia de estudiante para quien se prepara para la docencia?

¿Por qué **dan significado** las fotografías y objetos de la historia de estudiante? ¿Qué significado? ¿Es necesario tal significado?

¿Por qué moviliza? ¿Qué tipo de reflexión habilita y por qué?

CUADRO 3.2.1.5.3.B: Códigos emergentes de la actividad realizada con palabras.

Compartir	Experiencias	Recuerdos
Reflexión-análisis:	Volver a empezar	Pasado-presente
Dar significado	Resiliencia	Memoria
	Sacrificio	

Elaboración Propia del proceso de investigación

Frente a los códigos emergentes surgen las siguientes interrogantes: ¿Pasado presente? ¿Pasado olvidado? ¿Pasado que da sentido? ¿Pasado necesario o innecesario para un futuro docente?

3.2.1.5.4 La construcción de relatos escritos.

Finalizado el grupo de discusión se los invitaba a los estudiantes a realizar un registro escrito, que contara lo que había sucedido en lo compartido durante el grupo de discusión. El objetivo estaba dado por la construcción de un relato escrito que diera cuenta de lo sucedido durante el tiempo anterior, entendido como un tiempo síntesis, de buscar aquello que subraya el estudiante de lo trabajado.

La construcción de relatos permite que las personas expliciten sus formas de comprensión del mundo (Flick, 2007 y Gibbs 2012), para esta ocasión los relatos oficialán de una forma de organizar, destacar lo importante para cada participante del grupo de discusión al producir su relato.

Gibbs refiriéndose a la construcción de narraciones y relatos, dice que los mismos realizan un valioso aporte a la investigación cualitativa, ya que colocan el foco investigativo desde una perspectiva distinta.

Ha centrado la atención en el modo en que las personas dicen lo que dicen y permite acceder a como desean retratarse a sí mismos, cómo explican sus acciones y su vida. Las expresiones y el vocabulario y las metáforas compartidos pueden decirnos mucho sobre el modo en que los grupos sociales se ven a sí mismos y como explican sus experiencias. (Gibbs, 2012: 85)

Se pasará a realizar el análisis de los relatos construidos una vez finalizado el tiempo de discusión propiamente dicho.

CUADRO 3.2.1.5.4.A:Proceso de codificación abierta: construcción de relatos. GD1 (R: Relato)

Fragmento de relato escrito	Códigos
<p>“Recordé muchos buenos momentos y compañeros que me tocaron, unos pasaron, otros quedan. Reflexionamos sobre cómo ha influido nuestra historia personal en nuestro perfil como docente. .. Me parece que lo que sobrevoló siempre fue la importancia que tiene el grupo de compañeros (pares) en nuestro rol como estudiantes. Fue en general una linda e interesante experiencia.” R1.50:8-15 GD1</p>	<p>Importancia grupo de compañeros</p>
<p>“Lo que todos parecemos tener en común es que la docencia no fue nuestra primera opción de forma de vida, pero como que eso no es un impedimento para ser buenos docentes, sino que podría en algunos aspectos hasta ser una fortaleza. Tener mucha experiencia de vida favorece el trato y la empatía con los alumnos...” R2.50:21-25 GD1</p>	<p>Docencia no como primera opción</p>
<p>“Saber que muchas de las personas que comparten día a día un salón, una sala de profesores, sienten cosas muy similares a las mías. Me llevo también como en una hora se puede escuchar y compartir historias tan cargadas de sentimientos, de afecto, de recuerdos, de nostalgia. Cómo en una hora se recorre gran parte de nuestra historia partiendo de puntos significativos para cada uno. Como se puede volar tan lejos en una hora y como recordar cosas que día a día ignoramos o pasamos por ellas sin darnos cuenta.”R3.50:35-36 y 51:1-5 GD1</p>	<p>Historias cargadas afectivamente Aspectos ignorados de la historia personal</p>
<p>“...generalmente no conocemos a las personas o no tenemos “tiempo” de conocer “nuestras” propias historias...”R5.51:22-23 GD1</p>	<p>Desconocimiento Falta de tiempo</p>
<p>“...tenemos la marca de que aún no nos hemos recibido...” R5.51:29 GD1</p>	<p>Profesor-estudiante</p>
<p>“...después de que comenzamos a hablar sentí que de alguna forma nuestras historias se conectaban, cobraban sentido en las mentes de todos.”R6.52:1-3 GD1</p>	<p>Conectados Resonancia</p>
<p>“...creo que todos encontramos algo de nosotros mismos dentro del otro...R7.52:15 GD1 ...vi en mi retrospectiva y en la de los demás un antes y un después, desde lo personal sé que no soy la misma...R7.52:17-18 GD1...esta experiencia de hoy me hizo dar un vistazo atrás, en el cual vi que he aprendido muchísimo, aún más dentro del aula con los compañeros, con los alumnos...”R7.52:26-27 GD1</p>	<p>Resonancia Cambio en la vida Aprendizaje de compañeros y alumnos</p>

Elaboración Propia del proceso de investigación

Aparecen como elementos novedosos emergentes a tener en cuenta los siguientes aspectos que se presentarán desde su interrogación:

¿Puede ser un aspecto valorado positivamente que la docencia no sea una primera opción como proyecto de vida?

¿Cuánto afecta la representación delno egreso (entendido como el tiempo resta para llegar al mismo) en el imaginario del estudiante de profesorado?

CUADRO 3.2.1.5.4.B: Proceso de codificación abierta: construcción de relatos. GD2 (R: Relato)

Fragmento de relato escrito	Códigos
“...las diferentes intervenciones se desprendieron un abanico de vivencias que tal vez, por algún momento se encontraban guardadas en algún lugar. ”R2.53:8-10 GD2	Vivencias guardadas
“Por más que el objeto perteneciera a otra persona, los recuerdos eran similares . Parece que compartimos recuerdos , como si lo hubiéramos vivido. Estos recuerdos aún están latentes y es lo que nos moldea de cierta forma, nos ayuda a solucionar algunos problemas que nos encontramos en el aula.” R3.53: 17-20 GD2 REVISAR	Recuerdos compartidos Recuerdos latentes Moldea
“Despertó recuerdos, sentimientos en algunos más presentes que para otros pero que, a todos nos conmovió . Los mejores momentos nos volvieron a emocionar y reconocimos el valor y la importancia que tienen en nuestra historia las personas como nuestra familia, nuestros docentes... ” R4:53:23-26 GD2	Conmoción Importancia de familiares Importancia de docentes
“...conexión que existe entre el pasado y el presente , que para unos es algo cíclico y para otros es algo lineal. ”R5.53:30-31 GD2	Pasado-presente cíclico. Pasado-presente lineal
“...pude apreciar como otra persona puede valorar lo que es importante para uno, y viceversa.”R6.54:4-5 GD2	Resonancia Valorar lo importante
“...podimos movilizarnos a reflexionar en nuestra historia escolar. Pensar en nuestra vocación hacia la docencia y la influencia de ese “bagaje” vital en nuestra forma de proyectarnos al futuro. El compartir relatos, experiencias fue gratificante debido a que nos permitió pensar en cuestiones ocultas de nuestros pensamientos, de motivaciones y sentimientos. R7.54:9-13 GD2	Influencia bagaje vital Cuestiones ocultas

Elaboración Propia del proceso de investigación

Aparecen como elementos novedosos emergentes a tener en cuenta los siguientes aspectos que se presentarán desde su interrogación:

¿Por qué conmueve compartir sobre la historia de estudiante? ¿Qué tiene la biografía escolar para un estudiante de profesorado que lo conmueve? ¿Le es necesaria la presencialidad de su historia de estudiante o por el contrario le obstaculiza para su formación profesional? ¿Pasado que vuelve continuamente haciéndose presente y real o es vivenciado solo desde el recuerdo?

CUADRO 3.2.1.5.4.C: Proceso de codificación abierta: construcción de relatos. GD3(R: Relato)

Fragmento de relato escrito	Códigos
“Permitió además dialogar y escuchar al otro desde el recuerdo . Se hicieron vivos los relatos , expresamos un sentir R1.55:5-6 GD3. ... instancia de encuentro con el otro. Fue un armar parte de nuestra historia construida.” R1.55:7-9 GD3	Relatos vivos Encuentro Armar historia
“... tomamos conciencia de nuestra biografía escolar . Me sentí identificada con algunas experiencias de los compañeros y descubrir la importancia del diálogo y la integración , el ponerse en el lugar del otro .” R2.55:13-16 GD3	Tomar conciencia Sentirse identificado Ponerse en el lugar del otro
“Se expusieron las experiencias personales en base a inicios y re-inicios , las dificultades superadas , lo que es volver a estudiar siendo adulto y teniendo a cargo una familia y otras responsabilidades.”R3.55:21-23 GD3 “El estudiante del interior del país tiene siempre muchos obstáculos que superar...” R3.55:24 GD3	Inicios y re-inicios Dificultades superadas Estudiante del interior
“...es empatía , ya que son varios los puntos en común que compartimos , situaciones y vivencias, parecidas por las que todos de un modo y otro hemos pasadoR4.55:27-29 GD3 ...a pesar de no conocernos hemos podido charlar francamente de nuestras cosas personales como si nos conociéramos de toda la vida .”R4.55:30-32 GD3	Empatía Compartir
“Las vivencias que compartimos son similares unas con otras; y tomamos conceptos como el de resiliencia , desde un volver a empezar R5.56:1-2 GD3... El debate nos llevó a la reflexión de que la historia de cada uno es un hilo conductor entre el pasado y el presente .” R5.56:4-5 GD3	Resiliencia Volver a empezar Pasado y presente

Elaboración Propia del proceso de investigación

Aparecen como elementos novedosos emergentes a tener en cuenta los siguientes aspectos que se presentarán desde su interrogación:

¿La biografía escolar de estudiantes de profesorado es un historia de inicios y re-inicios, de un volver a empezar en reiteradas ocasiones? ¿Cómo afectaría esto la representación de sí mismo y la construcción de su identidad docente? ¿La biografía escolar de estudiantes de profesorado representa historias de superaciones? ¿Podemos decir que el ser resiliente es un rasgo común en estudiantes de profesorado?

Se pasará a comparar códigos emergentes de los relatos de los grupos de discusión G1, G2 y G3.

CUADRO 3.2.1.5.4.D:MCC Relatos escritos G1, G2 y G3.

GD1	GD2	GD3
Importancia grupo de compañeros	-	Empatía Compartir
Docencia no como primera opción	Inicios y re-inicios	Resiliencia, volver a empezar.
Historias cargadas afectivamente	-	Relatos vivos Encuentro
Aspectos ignorados de la historia personal	Vivencias guardadas Recuerdos compartidos Recuerdos latentes	-
Desconocimiento Falta de tiempo Profesor-estudiante	Pasado – presente	Pasado y presente
Conectados Resonancia	Resonancia Valorar lo importante	Sentirse identificado Ponerse en el lugar del otro
Cambio en la vida Aprendizaje de compañeros y alumnos	Conmoción Importancia de familiares Importancia de docentes	-

---- Mayor coincidencia, tres de tres grupos de discusión.

---- Nivel intermedio de coincidencia, en dos de los tres grupos de discusión.

---- No coincidencia con los otros dos grupos de discusión.

Elaboración Propia del proceso de investigación

De la comparación emerge la categoría de **re-inicios y resiliencia** conceptualmente presente en los tres grupos, y por otro lado la **resonancia entre relatos de compañeros**.

3.2.1.6 Entrevista a estudiante.

En el marco de la conformación de grupos de discusión en distintos Institutos de Formación Docente del país, en un caso realizada la convocatoria a los estudiantes, concurre solamente un estudiante; por lo que se decide realizar una entrevista. La decisión de muestro para este caso corresponde a un muestro por conveniencia (ver capítulo metodológico, apartado selección gradual de la muestra pag.70).

Si bien todo el primer momento de la investigación está dada por los grupos de discusión, permitir la concreción de esta entrevista, prepara ya el próximo paso metodológico, que sería el muestreo teórico (ya se estaba pensando, dado el primer nivel de análisis poder trabajar los códigos emergentes del primer momento de la investigación en entrevistas con estudiantes para darle mayor densidad o no a los códigos emergentes iniciales y analizarlos desde otra dimensión metodológica), pero fundamentalmente permite profundizar en el trabajo del método de comparación constante.

Oportunamente se da la posibilidad de llevar las mismas categorías trabajadas en el grupo de discusión a una situación de entrevista personal con un estudiante, se introduce una variable que aportará al análisis de los datos emergentes y su comparación.

El diseño de investigación cualitativo dada su flexibilidad, habilita giros del orden de lo imprevisto, que suman a la tarea investigativa.

A la presente entrevista la denominaremos **entrevista A**, para diferenciarla del segundo momento de la investigación, donde para llevar adelante el muestreo teórico se realizan entrevistas a estudiantes a partir de las categorías emergentes de los grupos de discusión, (ver pag.68 estudiante Nro23).

La georeferencialidad corresponde a un Instituto de Formación docente del litoral del país. (pag.69 estudiante 23)

Se trabajó bajo la misma línea pensada para el grupo de discusión. Para este caso se adoptó un camino desde lo lineal-histórico, indagando etapa por etapa de su historia de estudiante, donde se indagó en las posibles marcas y sus articulaciones con su presente en formación como docente.

Se presentarán los códigos emergentes del análisis de la entrevista.

CUADRO: 3.2.1.6.A: Códigos emergentes: Entrevista A.

Aspectos afectivos-emocionales (8)	Docentes importantes recordados (4)	Marcas de la trayectoria (3)	Relación con el saber (3)
Desafío cognitivo(3)	Los compañeros (2)	Pasado presente (4)	Autocrítica (1)
Placer por la docencia (1)	Forma de trabajar en clase (1)	Docentes exigentes(1)	Pensamiento cuadrado (1)

Elaboración Propia del proceso de investigación

Lo primero a destacar en relación a los grupos de discusión es la relevancia de los aspectos afectivos-emocionales, emergen con más fuerza, se cuentan detalles de la historia de estudiante.

Se pasará a presentar el proceso de codificación abierta con su categorización e interrogación a modo de ejemplo de cómo fue abordado el análisis de la entrevista.

CUADRO: 3.2.1.6.B: Ejemplos de codificación abierta. Codificación e interrogación. (E: Estudiante)

Incidente	Código	Interrogación del dato empírico
"...una persona que no socializaba por ejemplo. No establecía vínculos con otras personas que no conocía y me pasaba eso. Eso fue lo que me marcó en el proceso escolar."E A.57:16-18	Marcas en la trayectoria	¿Por qué se recuerdan aspectos dolorosos del pasado? ¿Qué le faltaba al no poder socializar?
"Pasaba frente al pizarrón y me hacían hacer una cuenta y me ponía a llorar, porque no sabía qué iban a decir. Y que lo que estaba haciendo si me iba a equivocar. Más que otra cosa eso es lo que yo me acuerdo de la escuela. Patente."E A.57:30-33	Miedo	¿Por qué el miedo se constituye en un recuerdo patente? ¿Los miedos persisten? ¿Se relaciona con la elección por la docencia las marcas afectivas como estudiante?
"Me parece que 5º y 6º logré establecer vínculos de amistad con un compañero y me pude ver de otra manera con la gente y me cambió la cabeza..."E A.59:1-3	Los compañeros	¿Qué peso tienen los compañeros en los cambios significativos en la historia de estudiante?
"No me ayudó nadie en cierta forma. Lo superé yo. Lo asimilé. Y tal vez porque encontré los vínculos justos en la escuela. Encontré los vínculos como para poder superar eso."E A.62:9-10	Los compañeros	¿Qué encuentro en el vínculo con un compañero?
"Me acuerdo que era impresionante la posibilidad que nos daba de poder expresarnos, y hablar y discutir temas. Estaba muy bueno."E A.64:5	Docentes importantes recordados	¿Qué "da" un docente en clase que deja huella? ¿Qué se recuerda del vínculo con un docente?
"Son recuerdos muy puntuales que tengo porque son profesores que son todo lo que no quiero serE A. 67:5-6 (...) No quiero ser autoritario. No quiero ser que tenga yo solamente la palabra. No quiero ser monopolizador de la palabra. No quiero inspirar miedo. En ningún momento inspirar miedo.E A. 67.9-11	Ejemplo de lo que no quiero ser	¿Es posible evitar esos modelos de lo que no se quiere ser como docente?
"Yo que estuve del otro lado entiendo que esa no es la forma que uno tiene que exigir. Uno exige en lo epistemológico, respecto al conocimientoE A.73:26-27 (...)Entonces uno ve como que nunca hay desafío. Y uno necesita desafíos. Necesitas desafíos para continuar. Y yo siento que acá no, que acá no hay desafíos. No hay ningún desafío de ningún tipo. Es simplemente una cuestión de terminar (no se entiende), es una cuestión de paso." E A.75:7-10	Desafío cognitivo	¿Cómo se exige en lo epistemológico? ¿Por qué es importante el desafío cognitivo?

“Necesariamente la escuela, y la secundaria te dejan cuadrado. El gurí llega cuadrado. Con un pensamiento cuadrado.” E A.78:6-7	Pensamiento cuadrado	¿Cómo es un pensamiento cuadrado? ¿Cuánto afecta la formación?
---	----------------------	--

Elaboración Propia del proceso de investigación

Aparece de forma contundente la relación con el conocimiento, pero se da desde un doble juego, desde los desafíos cognitivos que generaron cambios sustanciales en la forma de ver la vida – fundamentalmente en el algunos espacios de formación docente-, pero en esto de subrayar la relación con el conocimiento al mismo tiempo se destacan las ausencias, la falta de desafíos cognitivos, o sea la falta y casi “el reclamo” de no tener marcas de ese tipo, porque según el entrevistado el sistema educativo no las genera.

Las marcas negativas, desde lo afectivo lo que se padece, pero también lo que se padece por el sistema educativo, los docentes que me brindan modelos de lo que no se quiere seguir.

NOTA DE CAMPO Nro. 4.

Nota de campo Entrevista A:

El cambio de instrumento, si bien no intencional, resultó una experiencia muy valiosa. Con un dispositivo similar de ruta de indagación, los resultados fueron diferentes.

Estaba frente a un desconocido que me contaba su historia desde aspectos que le marcaron profundamente, por momentos con la sensación que se la contaba a él mismo, que cada aspecto que contaba daba sentido a como se posiciona ahora, frente a la vida y a la docencia.

Se pasará a presentar la comparación de códigos emergentes que coinciden con los emergentes de los grupos de discusión, a través del método de comparación constante (MCC).

CUADRO: 3.2.1.6.C: MCC: Códigos emergentes de los grupos de discusión y la entrevista A.

Docentes importantes recordados	Marcas de la trayectoria	Los compañeros	Pasado presente
--	---------------------------------	-----------------------	------------------------

Elaboración Propia del proceso de investigación

EN SUMA: Se ha realizado hasta aquí el primer momento del trabajo de análisis de los datos, se realizó el proceso de codificación abierta, es allí donde los códigos emergen, son abundantes y de diversa índole. Se trabaja desde el microanálisis, desde una mirada atenta al detalle y a la interrogación de los aspectos más evidentes. Se pasará ahora al momento de comenzar a refinar las categorías emergentes iniciales, para caminar hacia la construcción de códigos teóricos. Pero los ciclos se cierran y se abren, pues luego de fundamentado el muestro teórico, se recogen más datos y se vuelve al microanálisis y a la codificación abierta. Por lo que se pasará nuevamente por este recorrido pero con nuevos elementos.

3.2.2 Proceso de codificación axial.

Si bien la codificación abierta tiene diferente finalidad que la codificación axial, las etapas del análisis se superponen por momentos (Straus y Corbin, 2002), o sea si bien en este documento es presentado de forma secuencial, buscando una racionalización del proceso e inteligibilidad frente a un lector externo, los procesos de análisis son recursivos contantemente (ver el análisis de los datos pag.76). En el proceso de codificación abierta se comienzan a trazar posibles relaciones entre códigos, o sea se ensaya la codificación axial que por momentos se superpone con la codificación abierta.

El propósito de la codificación axial es comenzar el proceso de reagrupar los datos que se fracturaron durante la codificación abierta. En la codificación axial, las categorías se relacionan con sus subcategorías para formar unas explicaciones más precisas y completas sobre los fenómenos. (Strauss y Corbin, 2002: 135)

Si en un primer momento se codificó y se fragmentaron los datos en códigos, ahora será el momento de tratar de recomponer y buscar sentido a los códigos emergentes entre sí.

En esta nueva etapa del análisis se profundiza en la relación entre los códigos emergentes. Dichas relaciones se darán de forma tal que se buscará conexiones de jerarquía entre las mismas. Para ello se buscará desarrollar las categorías desde sus propiedades y dimensiones. De esta forma las categorías irán cobrando densidad.

Por lo que se trabajará y evidenciará la lógica con el cual se enlazaron los datos, pensándolos desde categorías y subcategorías.

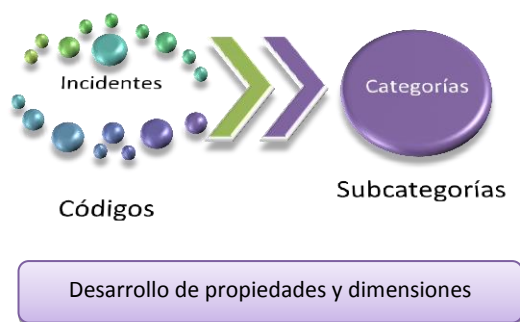
...una categoría representa un fenómeno, o sea, un problema, un asunto, un acontecimiento o un suceso que se define como significativo para los entrevistados...Una subcategoría también es una categoría, como su nombre lo dice. Sin embargo, en lugar de representar el fenómeno, las subcategorías responden preguntas sobre los fenómenos tales como cuándo, dónde, por qué, quién, cómo y con qué consecuencias, dando así a los conceptos un mayor poder explicativo. (Strauss y Corbin, 2002: 136)

A continuación se presentarán todos los códigos emergentes de los datos, correspondientes al primer momento de la recogida de datos, o sea a la codificación abierta.

En el cuadro 3.2.2.A se puede observar la totalidad de los códigos emergentes frente al primer movimiento de codificación (abierto), es allí donde se comienza a ordenar los códigos en un sentido clasificatorio jerárquico. En teoría fundamentada el desarrollo de las propiedades permite visualizar aquellos códigos que comparten una determinada regularidad respecto a otros y así poder comenzar a relacionarlos (codificación axial).

La codificación axial permite el pasaje del código a categoría por medio de relaciones jerárquica entre códigos iniciales. Recordando lo ya planteado (pag.79) lo que se procura, desde una mirada genérica, es el pasaje del Incidente –dato bruto- que es aislado y codificado, para luego plantarlo en término de una categoría.

GRÁFICO: 3.2.2.B: Proceso de análisis: codificación y categorización.



Elaboración Propia.

CUADRO 3.2.2.A: Totalidad de códigos emergentes de los datos empíricos del primer momento del proceso investigativo. PROCESO DE CODIFICACIÓN ABIERTA.

Acompañados	Asociando	Aspecto emocional	Autocrítica	Autoestima	Aventura semipresencial
Cambio importante	Característica de Docentes Recordados	Como era y como soy	Con la maestra	Confrontar con profesores	Contar la historia de estudiante
Cuidando	Culminación primaria	Cumplir una meta	Demostrar que se puede	Desafío cognitivo	Despedida fin del liceo
Dificultad en seleccionar foto	Docentes Exigentes	Docentes importantes recordados	Ejemplo de lo que no quiero ser	Eligiendo	Enseñó
Evolución	Familiar docente que marca la influencia a la docencia	Forma de trabajar en clase	Formarte como persona	Foto de la infancia	Foto familiar
Guardar cosas	Historia lineal de Progreso	Historias de alumnos, de la práctica docente	Historias de exámenes	Libro	Lo que quiero hacer
Los compañeros	Marca Institucional	Marcas de una trayectoria	Miedo	Militancia	Nostalgia
Objeto que acompaña	Objeto Referenciado	Padecer	Pasado y presente	Pensamiento cuadrado	Placer en la docencia
Ponerse en el lugar del alumno	Presencialidad	Primaria	Recuerdos	Relación con el docente	Relación con el saber
Resiliencia	Resonar con el Otro	Sacrificio	Segunda escolaridad	Valoración de la computadora	Valoración de primaria
Vivencias que vuelven	Vínculo afectivo con el docente	Volver a empezar			

Fuente: Atlas Ti. Análisis de datos asistido por ordenador.

El cuadro 3.2.2.B ilustra el proceso constructivo y el pasaje de un nivel menor de abstracción a uno mayor, evidenciando como la inducción opera como lógica interna en la construcción teórica a medida que avanza el proceso de análisis.

A continuación en el cuadro 3.2.2.C se presentarán la relación entre códigos de forma tal que permita establecer categorías iniciales y desarrollar sus propiedades, ya en pleno proceso de codificación axial.

CUADRO 3.2.2.C: De código a categoría: vinculación entre códigos. CODIFICACIÓN AXIAL.

CATEGORÍAS INICIALES
-----Desarrollo de

Acompañados	Aspecto Emocional	Desafío Cognitivo	Docentes Importantes recordados	Contar historias	Volver a empezar	Compañeros de clase
Con la maestra	Autoestima	Autocrítica	Relación con el docente	Historias de alumnos de la práctica docente	Segunda escolaridad	Resonar con el otro
Compañeros de clase	Como era y como soy	Docentes exigentes	Características de los docentes recordados	Historias de exámenes	Resiliencia	Militancia
Objeto que acompaña	Cumplir con una meta	Enseñó		Contar la historia de estudiante	Pasado y presente	
Resonar con el otro.	Demostrar que se puede	Pensamiento cuadrado				
	Evolución	Relación con el saber				
	Guardar cosas					
	Sacrificio					
	Vivencias que vuelven					
	Libro					
	Marca Institucional					
	Marca en la trayectoria					
	Miedo					
	Nostalgia					
	Padecer					
	Cambio importante en la vida					
	Cumplir una meta					

P
R
O
P
I
E
D
A
D
E
S

---Categorías.

---Agrupación/ separación de códigos que desarrollan las propiedades de las categorías.

Elaboración Propia del proceso de investigación

Esta forma de agrupación de códigos permite ir desarrollando las **propiedades** de las categorías, bajo un criterio de clasificación común. El desarrollo de las propiedades y posteriormente de las dimensiones –variaciones dimensionales- de una categoría permite ir dándole densidad teórica al proceso de análisis.

Se trata pues de hacer emerger conceptos derivados de los datos brutos, identificando propiedades y agrupándolas guiados por su capacidad de abstracción teórica. Por ende, las propiedades son distintos atributos, particularidades, que comparten algún criterio que permite identificarlas bajo una misma clasificación o un mismo concepto. Son lo que definen y dan significado a las categorías. (Quiñones, 2015: 119)

Se aclara que la categoría “libro” está alineado desde la categoría aspecto emocional y no desde desafío cognitivo, pues el lugar que es concebido el libro desde los datos obtenidos está dado desde la vinculación afectiva y no tanto por el tema del conocimiento o relación con el saber.

Resulta significativo la cantidad de propiedades para la categoría: **aspecto emocional**. O sea la reconstrucción de biografías escolares en estudiantes avanzados de profesorado moviliza marcas en la trayectoria como estudiante fuertemente vinculado a los aspectos emocionales.

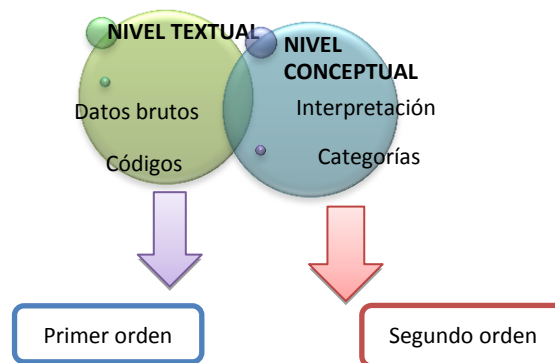
Por lo tanto el cuadro último: 3.2.2.C nos plantea las categorías iniciales, pero también el despliegue de propiedades para cada categoría allí esbozada. Por ejemplo, las propiedades de: resonar con el otro, objeto que acompaña, compañeros de clase, con la maestra; aparecen como las propiedades de la categoría: Acompañados. O sea, acompañados engloba todas las propiedades señaladas en un nivel de abstracción mayor.

Setrabajará con mayor profundidad en un nivel de explicaciones de segundo orden (Quiñones, 2015), en un nivel conceptual, distinto a las explicaciones de primer orden, donde se trabaja en un nivel textual (aquellas que son dadas a partir de las palabras de los sujetos participantes de la investigación). Las explicaciones de segundo orden emergen de las primeras pero corresponde a una construcción de sentidos posibles por parte del investigador, que ya está pensando en lo conceptual. En la codificación axial el camino a lo conceptual está dado por el nivel de relaciones entre categorías y sus jerarquizaciones.

“Una precisión importante es que, aunque el texto proporciona claves sobre cómo se relacionan las categorías, las vinculaciones reales no ocurren de manera descriptiva sino más bien conceptual.” (Quiñones, 2015: 135) Entonces los códigos si bien están aferrados a los datos empíricos, el camino del análisis nos conduce a la construcción de conceptos.

El gráfico 3.2.2.D permite visualizar el proceso de abstracción implícito en el proceso de codificación. En teoría fundamentada el pasaje de un nivel a otro (intersección entre los círculos) se da por el método de comparación constante.

GRÁFICO 3.2.2.D: Niveles de construcciones de explicaciones en el proceso de análisis.



Elaboración Propia.

Este proceso por un lado reduce la cantidad de unidades de análisis para comenzar a buscar regularidades entre los códigos emergentes, y por otra parte agrupando códigos se comienza a trabajar en un nivel de explicación que se comenzará aproximar a lo conceptual.

En el proceso de análisis el investigador empieza a darse cuenta de que ciertos conceptos se pueden agrupar bajo un orden abstracto **más elevado** en su capacidad de explicar lo que está sucediendo. Lo que intenta plasmar esta metodología es, por tanto, que la conceptualización lleva a la clasificación implícita. Es decir, es parte de la idea de que los conceptos, cuando se usan en la interacción, suelen provocar un imaginario cultural común y que ello se debe a que comparten ciertas propiedades que le permite clasificarlo bajo una etiqueta común. (Quiñones, 2015: 118)

Por el método de comparación contante –MCC- (pilar sustancial desde el trabajo en teoría fundamentada), se pasará a comparar entre todos los códigos emergentes diferenciados por los instrumentos para la recogida de los datos, como una forma más de darle densidad a la construcción conceptual.

Si se observan los cuadros 3.2.2.C de las categorías iniciales agrupadas y el 3.2.2.E que surge del método de comparación constante, se comienzan a visibilizar regularidades implícitas. La referencia a LOS COMPAÑEROS DE CLASE y a DOCENTES IMPORTANTES emerge como categorías más definidas hasta el momento.

CUADRO 3.2.2.E: MCC al momento de la investigación, desde los distintos instrumentos para la recogida de datos.

Grupos de Discusión: GD1, GD2 y GD3	Datos visuales	Objetos significativos de la historia estudiante	Palabras registradas en pizarrón	Construcción relatos escritos	Entrevista A
Recuperado pag.88	Recuperado pag.95	Recuperado pag.97	Recuperado pag.99	Recuperado pag.103	Recuperado pag.114
Historias de alumnos de práctica docente	Docentes importantes			Volver a empezar re-inicios	Docentes importantes
Los compañeros	Compañeros de clase			Resonancia con el otro	Los compañeros
Recuerdos			Recuerdos		
Libros		Libro			
Acompañados					

Elaboración Propia del proceso de investigación

---Coincidencia fuerte emergente de la comparación.

---Coincidencia media emergente de la comparación.

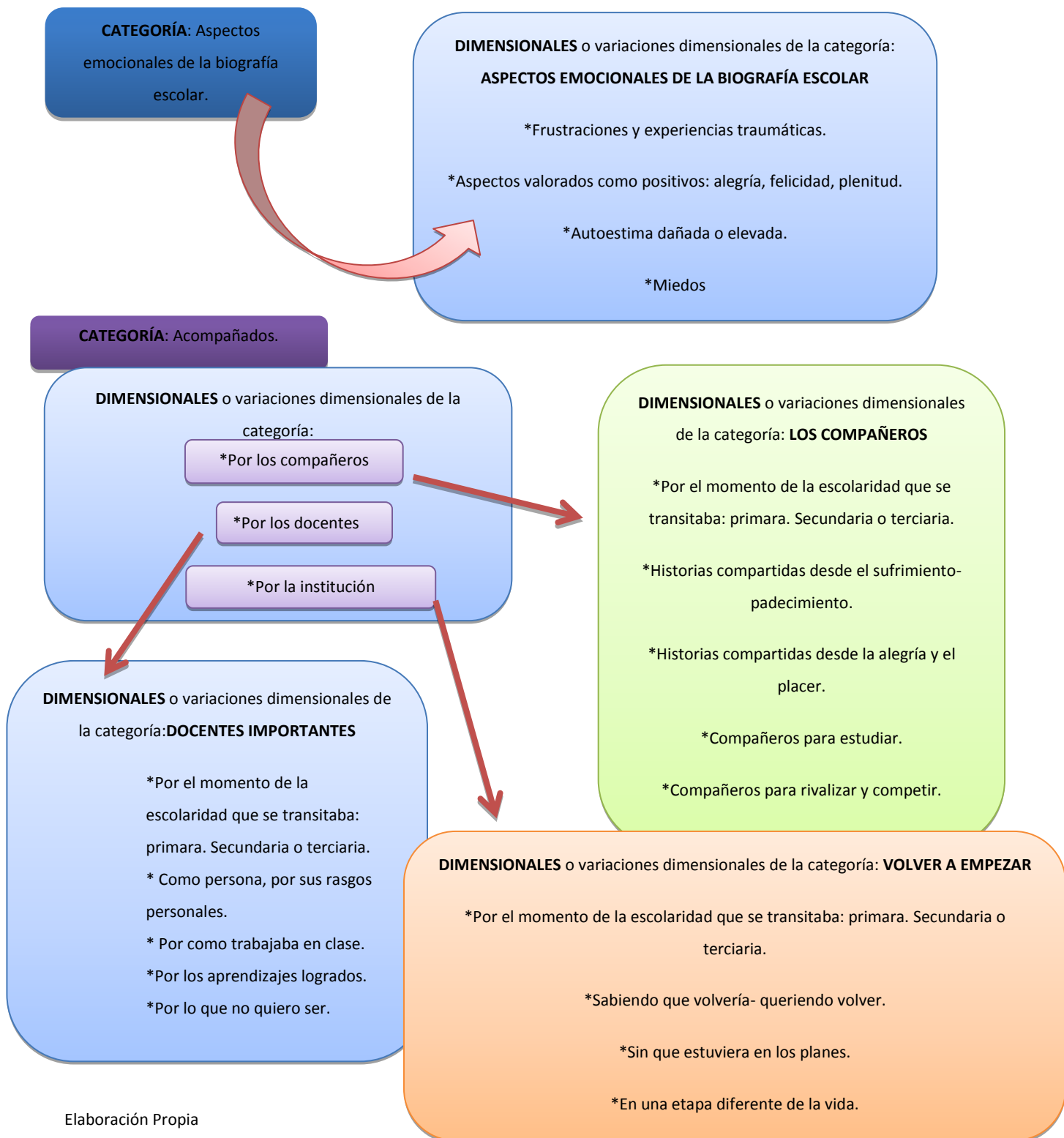
El trabajo de análisis interpretativo nos lleva a hilvanar algunos aspectos más. El peso de los aspectos emocionales en las biografías escolares, referido recientemente, habilita a pensar desde las regularidades que pueden abarcar varios aspectos. El planteo de propiedades nos lleva a la lógica implícita en cuanto a regularidades en la clasificación, ya las dimensiones nos remiten a las variaciones posibles.

Por medio de la delimitación de **propiedades y dimensiones** diferenciamos una categoría de las otras y le damos precisión (...) mientras que las propiedades son las características generales o específicas o los atributos de una categoría, las dimensiones representan la localización de una propiedad durante un continuo o rango. (Strauss y Corbin, 2002: 128)

Se pasarán a presentar las categorías que hasta ahora van cobrando densidad conceptual, pero no se suprimen otras posibilidades tales como la vinculación **re-inicios y resiliencia** que podrán ir cobrando mayor densidad teórica.

La problematización entendida como interrogación (Quiñones, 2015) primero de los datos y después de las categorías, comienza a dar visibilidad a lo que no se veía tan fácilmente. Entonces nos preguntamos: ¿Desde qué lugar se construye la identidad docente? ¿Construyen su identidad los docentes principalmente desde sus marcas afectivas? ¿Es la docencia una opción para continuar acompañados?

GRÁFICO 3.2.2.E: Las categorías con mayor densidad y sus variaciones dimensionales.



Elaboración Propia

EN SUMA: El proceso de codificación axial permite reducir el número de códigos iniciales al relacionarlos y comenzar a construirlos conceptualmente. Se transita por un proceso de asociación y jerarquización al establecer las propiedades de los conceptos emergentes. El análisis dimensional permite ir precisando y ganado densidad en el análisis, orientando el muestro teórico.

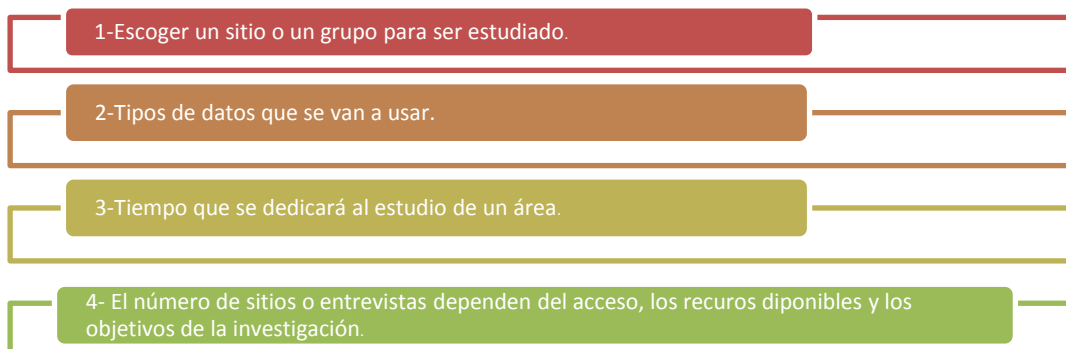
3.3 Muestro teórico.

El objetivo en este momento de la investigación es darle profundidad a las categorías iniciales. Para ello, basado en la evidencia empírica obtenida será necesario explorar información relevante que permita desarrollar las propiedades de las categorías hasta ahora trabajadas. Desde esa perspectiva el muestreo teórico es un muestreo dirigido por los datos iniciales emergentes codificados y desarrollados en propiedades y dimensiones.

Muestreo teórico: recolección de datos guiada por los conceptos derivados de la teoría que se está construyendo y basada en el concepto de “hacer comparaciones”, cuyo propósito es acudir a lugares, personas o acontecimientos que maximicen las oportunidades de descubrir variaciones entre los conceptos y que hagan más densas las categorías en términos de sus propiedades y dimensiones. (Strauss y Corbin, 2002: 219)

Desde la Teoría Fundamentada el muestro por un lado evoluciona y por el otro es acumulativo. (Strauss y Corbin, 2002) Evoluciona en el trascurso de la investigación en el sentido de que el muestreo no está predeterminado a priori, sino que se construye a media que la investigación avanza. Es acumulativo porque “cada acontecimiento que entra en el muestro se suma al análisis y a la recolección de datos hecha antes y los aumenta.” (Strauss y Corbin, 2002:221)

CUADRO: 3.3.A: Decisiones de muestro en Teoría Fundamentada.



Adaptado de Strauss y Corbin, 2002:223

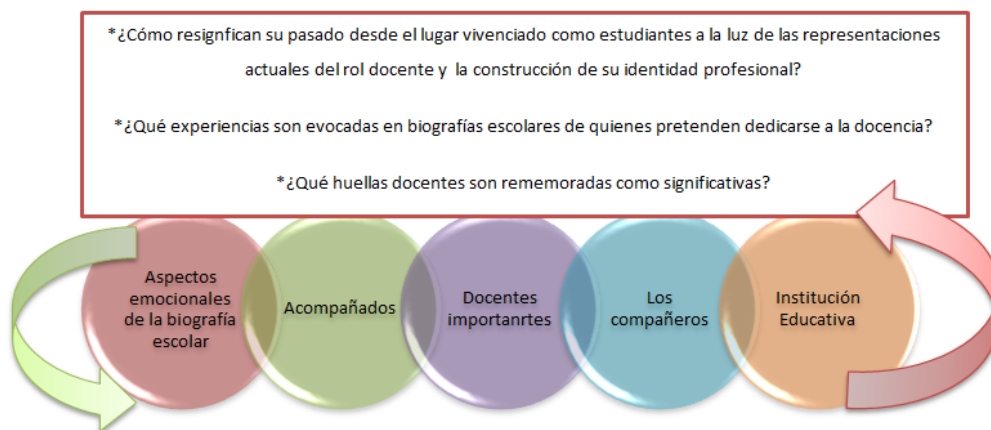
Si tenemos en cuenta el cuadro anterior las decisiones de muestreo teórico para la presente investigación están dadas por la variación en el tipo de dato, o sea variación respecto al instrumento para la recogida de los datos. Se decide seguir trabajando con estudiantes avanzados de profesorado, por la característica de la muestra (pag.64) pero buscando variaciones desde el instrumento. Se buscó obtener “datos que tienen el mayor potencial de captar los tipos de

información deseados.” (Strauss y Corbin, 2002:222) Desde esa perspectiva se decide realizar entrevistas con estudiantes avanzados de profesorado, tomando como tópicos centrales para las mismas las categorías emergentes hasta el momento en el proceso de investigación.

Las categorías iniciales son aún provisionarias, requieren ser desarrolladas y profundizadas. Para ello resulta pertinente volver a retomar las preguntas de la presente investigación y pensarlas desde las categorías hasta ahora emergentes.

Se pretende por consiguiente obtener un mayor acercamiento a las preguntas de investigación inicialmente planteadas y poder permitir a través de las entrevistas que las categorías se puedan ir refinando, y así poder determinar con mayor claridad las relaciones jerárquicas entre las mismas o la relevancia de otras categorías, que si bien pueden estar presentes en la codificación inicial no fueron cobrando densidad. Será la comparación constante la que hilvanará tales cuestiones.

GRÁFICO 3.3.B: Las preguntas de investigación y las categorías emergentes del primer momento de la investigación.



Elaboración Propia del proceso de investigación

Siguiendo los criterios establecidos para la selección de la muestra (pag.63) buscando la mayor diversidad posible, en este caso la variabilidad estará dada desde lo espacial o sea desde lo georeferencial, las entrevistas se realizaron a estudiantes de profesorado en Institutos de Formación Docente no contemplados hasta ahora en la presente investigación.

Se realizaron cinco entrevistas en dos institutos de Formación de docente, dos entrevistas en un Instituto del este del país y tres un Instituto del sur del país.

Las entrevistas fueron diseñadas como entrevistas en profundidad (Valles, 1999), un criterio de apertura, no con preguntas definidas, sino con un guión de entrevista, a modo de tópicos para ser

puestos en cuestión con el entrevistado. También el tipo de entrevista propuesta fue de tipobiográfica de carácter narrativa (ver pag.72), que en este caso adopta el trayecto de la biografía escolar, con énfasis en las categorías emergentes. Adoptó el tipo de propuesta: cuénteme sobre.... los tópicos delimitados serían las subcategorías: Los compañeros de clase en distintos períodos, los docentes importantes recordados, el tránsito institucional en la historia de estudiante y la práctica docente. Se incluye la práctica docente como posible articulador a modo de analizador entre pasado y presente, presente en códigos iniciales. Se fundamenta el trabajo con las subcategorías para vislumbrar la emergencia o no de la categoría acompañados y aspectos emocionales de la biografía escolar. Al trabajar con entrevistas de tipo biográfica abierta se permite la emergencia de datos relevantes que puedan compararse con la primera recogida de datos.

3.3.1 Análisis de los datos: Momento dos. Entrevistas a estudiantes.

En el segundo momento de recogida de datos, y bajo las decisiones del muestro teórico recientemente referidas (pag.122) se pasará a investigar a partir de algunos tópicos que van a operar de guiones (ver anexos pag.160) para el diseño de las entrevistas.

En este momento del análisis se vuelve de forma recursiva a la codificación abierta, se vuelve a codificar desde datos emergentes, con la diferencia que el tipo de propuesta –entrevista biográfica- tendrá tópicos centrales, pero con un grado de apertura tal que habilite la construcción de emergentes nuevos si es el caso.

Para el análisis de este segundo momento de recogida de datos se suma el análisis narrativo, o sea la mirada en la construcción de los relatos en torno a los tópicos propuestos a partir de las categorías analizadas previamente.

El análisis de una entrevista puede adoptar la forma de una narración, como una continuación de la historia contada por el entrevistado. El análisis narrativo se centra en las historias contadas durante una entrevista y desarrolla sus estructuras y sus tramas. (Kvale, 2011: 146)

Previamente a la entrevista se les solicita, al igual que para el momento uno de la recogida de datos, la búsqueda de una foto y un objeto significativo de su historia como estudiante. Con el objetivo de movilizar al entrevistado y pedirle contar a modo de disparador la experiencia de búsqueda de un objeto y una foto significativa de la biografía escolar. Que desde lo práctico no difiere de lo presentado a los grupos de discusión. El objetivo acá ya no es centrarnos en el análisis

de las fotos y de los objetos, como fue en su momento, sino que ofició de provocador-movilizador para evocar recuerdos que se convertirían en relatos asociados a los tópicos propuestos.

Se comenzará por un análisis que focalizará en los relatos de los estudiantes entrevistados y luego se pasará a la codificación que estará inevitablemente relacionado al análisis narrativo-biográfico. El primero –los relatos- responde a una mirada más general de las narraciones y sus tramas y el segundo –mirada desde las categorías hasta ahora emergentes- retoma el camino más conceptual iniciado en la codificación axial.

El objetivo es no perder el análisis de los relatos construidos y sus tramas narrativas.

En sus biografías, las personas identifican actores clave y acontecimientos clave que son a menudo momentos decisivos o epifanías. Incluyen diversos temas, algunos de los cuales, como la pertenencia, la lejanía, la carrera profesional y las relaciones con los demás, son muy comunes. (Gibbs, 2012:100)

Se realizaron cinco entrevistas a estudiantes avanzados de profesorado en dos instituciones diferentes y en Institutos de formación docente que aún no pertenecían al primer momento de la recogida de datos –grupos de discusión-.

En sus relatos fueron construidos “mini historias” (Gibbs, 2012:101) donde se cuentan episodios de sus historias en general y como se cruzan algunos de sus grandes episodios (desempleo, necesidad de trabajar, la llegada de los hijos, enfermedades, pérdidas) en sus vidas y su relación con su biografía escolar. Para este caso particular, y para esta muestra de estudiantes de profesorado específicamente las historias de reinicios en el sistema educativo y las tramas narrativas desde episodios traumáticos en la vida se asocian a lo evocado desde la biografía de estudiante.

CUADRO 3.3.1.A: Construcción de relatos, regularidades en las narraciones biográficas respecto a reinicios en la escolaridad asociado a momentos vitales significativos en sus historias. (E: Entrevista)

“...me paso en sexto por ejemplo que el profesor vino y se sentó y dijo: que no le interesaba nuestra opinión, fue se sentó y dictó lo que él quisoE 1.83:29-31...yo la salve con 32 años a esa materia, no la di nunca más, me fui con uno a esa materia y no la di hasta los 32 añosE 1.83:33-34...yo tendría 20 y pico, 20 y algo, nunca más la di, nunca más la di, porque me dolió, porque en algún momento dijo que a él le interesaba los comentarios de gente de facultad, no el nuestro, que de nosotros no iba aprender nada y ta, me dio rabia, me fui con unoE 1.84:1-3... Lo salve por supuesto con nota baja, con lo mínimo, porque claro tenía errores de corrección de no haber escrito muchos años y falta de ortografía que es natural porque claro hace años que yo no escribía, yo hacía mucho años, yo me dedico a otra cosa, nada que ver con las letras...”E 1.84:7-10

Entrevista Nro1
Palabras de docentes que marcan.
Reinicios.

“...yo lo hice (formación docente) porque realmente me gustaba, yo trabajo en otros lugares, trabajo en la policía y trabajo en un edificio, entonces, tenía el objetivo de estudiar docencia, pero como tuve familia temprano, o sea, me apure en ser padre, opté por dejar en segundo plano la docencia y después que me organicé, que crecieron mis hijos que ya están grandes, una tiene diecinueve y la otra diecisiete. Opté por empezar a estudiar de nuevo. Y ahí, pero, lo

Entrevista Nro2
La docencia por placer, como segunda opción.

<p>tengo como vocación, realmente me gusta y no lo voy a hacer como una obligación y los grupos que voy a tomar tengo como planificados uno o dos grupos para llevarlos bien y poder calificar bien las clases, o sea, hacer lo mejor que puedaE 2.94:23-31...Después fue que opté por hacer profesorado de literatura, porque cuando yo empecé hice primero y segundo y dejé era un plan de tres años, uno egresaba por áreaE 2.100:10-11 ... Yo hacía literatura y ta lo dejé y cuando retomé en el dos mil diez, el plan ya había cambiado y opte por idioma español..."E 2.100:13-14</p>	<p>Idas y vueltas en formación docente.</p>
<p>Y tuve que estudiar y fui a profesor y me acuerdo que la asignación de los chiquilines la usaba para pagar el profesorE 3.110:19...Ellos no entendían, este mes mamá tiene que pagar el profesor, vamos a ver cómo nos administramosE 3.110:21-22...Porque son muy compañeros. Después y bueno en el dos mil cinco, entre en dos mil seis al Instituto de Formación docente, el dos mil seis fue un boleto, en el dos mil siete se complicaron las cosaE 3.110:24-26s...Me empecé a enfermar de tanto estrés y la práctica, el trabajo y los gurises, y los piojos, la calle y las juntas, no tenía apoyo. Y este y me enferme. Así eso estuvo, soporte, soporté y en el dos mil ocho tuve cáncer de riñón y ahí otra vez corte, pero, me llevó casi todo el dos mil nueve recuperarme con el tratamiento la quimioterapia. Y venía de oyente, venía una vez por semana a una materia ahí que me faltaba dar de segundo. Y bueno venía de oyente, bien abrigadita despacito, a fines del dos mil nueve empecé a trabajar de vuelta y bueno de ahí no he parado...E 3 110:28-31 y E 3 111:1-3</p>	<p>Entrevista Nro3 Sacrificios para poder estudiar. Enfermedad que aleja de la docencia. Reinicios</p>
<p>"Empecé hice el básico de Humanidades y después al año siguiente, o sea, al año siguiente corte con Humanidades y empecé el Instituto de formación docente, este, en realidad tenía decidido más que nada entrar al Instituto de Formación docente, pero como ese año iba a viajar e iba a tomar medio año mi viaje, entonces dije bueno voy a empezar la facultad, había una materia que bueno podía revalidar con el Instituto y bueno ta. Cursé esa materiaE 4.137:25-30...Y después empecé el Instituto de formación docente y bueno y el Instituto si ya fue complicadoE 4:138:1-2...Y bueno complicado porque empecé el Instituto de Formación docente y ese mismo año quede embarazada entonces bueno primer año lo curse bárbaro, este y di varios exámenes a fin de año con el bebé recién nacido y todoE 4.138:4-6...Después bueno volví a retomar, en segundo seguí un poco más y en tercero hubo otra ruptura por una enfermedad que tenía mi mamá y me costó mucho superar y bueno, y ahora hace dos años retomé otra vez..."E 4.138:12-14</p>	<p>Entrevista Nro4 Reinicios en Formación Docente</p>
<p>"Cuando Salí del liceo a los dieciocho años, yo vine al Instituto de Formación Docente, quería ser profesor de filosofíaE 5.144:21-22...Económicamente mi realidad era nula, no tenía para el boleto, no tenía para la fotocopia, hice un par de meses y ta. No pude económicamente y hablé y me puse a trabajar de cualquier cosaE 5.144:26-28...yo siempre supe que en algún momento iba a volver. Creo que ahora vine mucho más maduro, económicamente mejor, obviamente habría estado buenísimo seguir de largo, pero viví muchas cosas que también me ayudanE 5.145:7-9...Yo trabajaba de ayudante. Mi primer trabajo ta, lo primero que yo hice en el trabajo después que salí del liceo con todas esas aspiracionesE 5.151:30-31...Y bueno yo cuando lleve el primer sueldo que eran mil seiscientos pesos, que todavía tengo el primer contrato que se llama de a prueba, que se renueva a los tres meses, que cuando yo cobre el primer sueldo, me dijo porque no lo depositas en el bancoE 5.152:8-11...me dice (el jefe), bueno vamos a hacer una cosa, yo te voy a abrir una cuenta en el banco, vamos los dos. El confió no, a veces vos precisas que alguien confié en vos. Y es bravo. Y fuimos al banco, me abrió una cuenta y me deposito el mínimo que era cinco mil pesos en aquella época, que yo no tenía, yo cobraba mil seiscientos pesos por mes y el mínimo era cinco mil, me dijo yo te voy descontando del sueldo hasta que vos llegues al mínimoE 5.152:13-18...yo creo que las personas también vos vez un adolescente conflictivo (haciendo referencia al ámbito educativo y a su rol docente), que tiene mil problemas, tiene que tener alguien que le dé un mínimo de confianza, un mínimo de confió en vos, darle una oportunidad para que haga las cosas. Si vos siempre estas sospechando de esa persona, si siempre vas con la sospecha no y bueno, es difícil encontrar, uno recibe lo que da también..."E 5.152:24-28</p>	<p>Entrevista Nro.5 Dificultades económicas</p>

Elaboración Propia del proceso de investigación

¿Qué tipo de trama se evidencia en estos relatos? Tramas dramáticas en su mayoría donde las dificultades de la vida de alguna manera se ven reflejadas en la formación docente, generándose historias de reinicios o seadiscontinuidades en la formación. ¿Dichas discontinuidades se constituyen en un obstáculo en la construcción de su identidad profesional? ¿Pueden ser una

fortaleza para la comprensión del estudiante desde lo vivencial? ¿Le genera dichas trayectorias mayor empatía con los estudiantes?

Para esta muestra de cinco estudiantes avanzados de profesorado el promedio de edad es de 42 años, podemos sostener que resulta esperable para esta muestra relatos de reinicios en la biografía escolar así como vivencias marcadas por la resiliencia para varios de ellos. Pero según el Censo estudiantes de formación docente, CFE-ANEP 2015, la población de profesorado un 40% es mayor de 30 años (dividido en tres franjas de 18 a 24 años, de 25 a 30 y más de 30, la mayoría se ubicaría en la tercer opción), por lo que la delimitación de la muestra aquí presentada está dentro de las características de la población de profesorado según datos oficiales recientes.

Por otra parte si observamos en sus relatos desde los personajes que figuran desde sus biografías escolares, el docente es el que cobra mayor relevancia, dato este significativo para seguir construyendo sentidos posibles.

En el cuadro 3.3.1.B Se presenta desde el análisis narrativo construido por los entrevistados la pregnancia de la figura de los docentes en sus historias de estudiante.

MEMO Nro5: Las Entrevistas

04/02/2016 Nota de campo:

Contar historias sobre episodios de sus trayectorias como estudiantes moviliza, la emoción sobreviene en los entrevistados, la voz temblorosa y en algunos casos las lágrimas también se convierten en connotaciones significativas de las historias narradas. ¿Estará la elección por la docencia de alguna forma relacionada a los sucesos fuertes vivenciados?

Ellos logran resignificar sus vivencias al pensarse como docentes, o sea existe algo de la vivencia que marcó que cobra sentido en su práctica docente. Para el presente estudio el recorrido de lo vivencial biográfico (pasado) y la práctica docente (presente) está puesta para ser pensada, pero ¿desde la práctica habitual es consciente el estudiante-docente de la implicancia de sus marcas en su concepción de la docencia y su forma de vincularse con el estudiante?

Relatos que cuentan de docentes que marcaron, identificaciones positivas (de las que se sienten cercanos por la admiración) e identificaciones negativas (dadas desde la crítica) aquellas que demarcan lo que no quieren para su construcción como docentes.

CUADRO 3.3.1.B: El docente como uno de los personajes de sus relatos. (E: Entrevista)

<p>“...los profesores, los profesores son profesores que admiréE 1.83:17... la profesora de filosofía también, la profesora de filosofía también sabía mucho, me encantaba tambiénE 1.84:25-26... la forma que interactuaba con nosotros, era, y yo entendía todo lo que ella decía. Era fácil de entenderlaE 1.84:28-29... entonces estaba interesante porque podías seguir construyendo a partir de lo que ella te daba, seguías pensando, seguías elaborando algo, tu propia teoríaE 1.85:9-11... Considero que ahora el Instituto de Formación Docente incide más los profesores de ahí, tengo varios profesores que la verdad tengo mucha admiración con ellos...”E 1.85:14-15</p>	Entrevista Nro1
<p>“...uno se encariña con esa maestra, no me acuerdo por qué me encariñé con ella, pero ta. Viste aquel docente que vos sentís más el apoyo y que te acompaña másE 2.99:16-18... tengo una imagen negativa de muchos de ellos(en la actualidad), y ta, entonces trato de no hacer lo que hacían ellos, e incluso acá tenemos profesores que no estamos de acuerdo como trabajan, y ta. Tratar de no hacer aquello que hacían ellos...”E 5.101:4-6</p>	Entrevista Nro2
<p>“...me desilusiono mucho el profesor de historiaE 3.124:34-35... Porque era un hombre brillante, una capacidad, un conocimiento, un caudal impresionante, pero no sabía transmitir todo eso que sabía, entonces la clase era un monólogo, yo estudiaba, estudiaba y el tipo siempre de espaldas escribiendo en el pizarrón escribiendo, escribiendo. Y cuando hacia una pregunta yo nunca podía mechar lo que había estudiado con lo que él preguntaba, nunca fui capaz de entender, una pregunta por clase hacia y este, no pude, no pude...”E 3.125:2-7</p>	Entrevista Nro3
<p>“Profesoras de literatura, profesor de historia, que a uno le dejan una huella y después uno decide tomar por este caminoE 4.134:2-3... La cordialidad como trataban a los alumnos, el afecto, no había un trato especial seguramente a mí, era con todo el grupo, eran como esas profesoras que todo el mundo las quiereE 4.134:10-12... la claridad en transmitir los conocimientos, o sea, como este como esa cosa solidaria de dejar en el otro todo, compartir todo lo que uno sabe en definitiva, este, y eso por una lado, después las devoluciones siempre eran constructivas, bueno nunca eran los errores que no podían ser sino, al contrario tomar todas aquellas cosas buenas, y este, entonces en definitiva eso es todo aquello que hace que a uno le va dando mayor seguridad y uno se va construyendo, construyendo su perfil docente, desde esa seguridad que te va dando el docenteE 4.135:22-28... yo me pongo a pensar en mi trayectoria como estudiante, a veces me he encontrado con buenos docentes, a veces no me he encontrado con tan buenos docentes, entonces, a veces creo que el hecho de estar acá bueno también como para cambiar un poco esa realidad que me tocó vivirE 4.136:25-28... transmitir el conocimiento desde, enseñar desde la felicidad no, hacerlo a uno feliz y apasionarse por ese conocimiento...”E 4.139:30-31</p>	Entrevista Nro4
<p>“Un profesor dijo yo me hago cargo, el profesor de matemática y nos llevó a un parque ahí, al parque Batlle, a los jueguitos no más, nada. Y vos sabes que también, es una pavada, ero fue el único que dijo no yo voy, nada una pelota y nada...”E 5.153:10-12</p>	Entrevista Nro5

Elaboración Propia del proceso de investigación

Se observa un modelo implícito de docente internalizado, no solo presente en sus recuerdos como pasado, sino presente desde su construcción como docente en la actualidad. En términos comparativos son relativamente pocos los docentes citados desde el período por el cual están transitando, su propia formación docente, las identificaciones están dadas mayoritariamente en el período de educación secundaria. ¿Estará relacionado con su elección profesional?

Si regresamos ahora al análisis desde códigos emergentes, implica entonces una vuelta recursiva a la codificación abierta (ver diseño general de la investigación pag.56) Se pasará a presentar en el cuadro 3.3.1.C los códigos emergentes de las entrevistas realizadas y su comparación.

CUADRO 3.3.1.C: Codificación abierta. Entrevistas.

Entrevista Nro1	Entrevista Nro2	Entrevista Nro3	Entrevista Nro4	Entrevista Nro5
Llegar a la docencia por necesidad de crecimiento intelectual.	Comienzo tardío en la docencia	Episodios traumáticos en la vida y su afectación a la historia de estudiante		Comienzo tardío en la docencia
	Identificación negativa	Identificación Negativa		Militancia
Gusto por la adolescencia.	No era buen estudiante	Ser buen estudiante	No era buen estudiante	
Sacrificio		Sacrificio		
	Volver a empezar	Volver a empezar	Volver a empezar	
		Resiliencia	Lo implícito	
Importancia de la práctica docente para definir la opción por la docencia.	Valoración de compañeros de formación docente	Marca Institucional		
Aspectos emocionales	Aspectos emocionales	Aspectos emocionales	Aspectos emocionales	Aspectos emocionales

----Mayor coincidencia.

----Nivel intermedio de coincidencia.

----Coincidencia en varios aspectos.

Elaboración Propia del proceso de investigación

De las categorías exploradas en las entrevistas se logró darle mayor densidad a las mismas, ello significa que las entrevistas sirvieron para darle mayor profundidad respecto a sus variaciones dimensionales a lo que ya se estaba planteando desde la codificación axial.

Aparece un aspecto novedoso, la percepción que refiere a no reconocerse como buen estudiante, y al momento del análisis cobra relevancia, pues permite pensar que si no había una representación de si mismo como buen estudiante, no fueron esas las marcas que llevarían a la opción por la docencia, no la representación por el gusto al estudio. ¿En qué momento aparece la valoración del conocimiento y el gusto por el estudio si no está reconocido en una mirada que invita a recorrer la biografía escolar? ¿Por qué y cómo se fundamenta la opción por la docencia?

Un elemento que puede ayudar a pensar los cuestionamientos anteriormente planteados es la representación que tienen los entrevistados respecto a los docentes de su historia. El cuadro 3.3.1.D nos presenta como resignifican la imagen de sus docentes recordados en sus historias de estudiante.

CUADRO 3.3.1.D: La resignificación de docentes en las historias de estudiantes entrevistados.

Docentes significativos en la historia de estudiante	
Entrevista Nro1 →	<ul style="list-style-type: none"> • Admiración • Recordar los que saben mucho • Recordar a los que dejaban participar y opinar • Marcas dejadas • Vulnerabilidad frente a las palabras • Recordar por la forma de interacción • Recordar al que permite seguir construyendo • Influencias de los de formación docente
Entrevista Nro2 -----	<ul style="list-style-type: none"> • Recordar a la maestra que acompaña • Opción por la docencia por la marca de un docente • Ejemplo de lo que no quiero ser –identificación negativa-
Entrevista Nro3 -----	<ul style="list-style-type: none"> • Ejemplo de lo que no quiero ser –identificación negativa- • Desilusión con un docente
Entrevista Nro4 -----	<ul style="list-style-type: none"> • Marcas dejadas por docentes • Docentes importantes recordados • Docente que logra despertar el gusto por una asignatura. • Seguridad que te brinda el docente para la construcción de la identidad profesional. • Ejemplo de lo que no quiero ser –identificación negativa-
Entrevista Nro5 -----	<ul style="list-style-type: none"> • Admiración

Elaboración Propia del proceso de investigación

Las historias narradas por los entrevistados nos remiten de forma reiterada a la figura de los docentes de su biografía escolar. Se constituye en un tema emergente pero con fuerza en sus relatos. Si reordenamos lo que dicen y recuerdan de sus docentes podemos definir tres grupos: uno referido a recuerdos que nos remiten a aspectos desde lo didáctico-pedagógico, otros desde la el recuerdo del docente por el vínculo de este con el conocimiento, y otro grupo de recuerdos que nos remiten a aspectos más de tipo afectivo referido a los docentes de sus historias. El cuadro 3.3.1.E nos ejemplifica al respecto.

CUADRO 3.3.1.E: La categoría: Docentes y sus variaciones dimensionales.

Didáctico-pedagógico	Relación con el conocimiento	Afectivo
• Admiración	• Admiración	• Marcas dejadas
• Recordar a los que dejaban participar y opinar	• Recordar los que saben mucho	• Vulnerabilidad frente a las palabras
• Recordar por la forma de interacción	• Recordar al que permite seguir construyendo	• Recordar a la maestra que acompaña
• Influencias de los de formación docente	• Influencias de los profesores de formación docente	• Ejemplo de lo que no quiero ser –identificación negativa-
• Opción por la docencia por la marca de un docente	• Opción por la docencia por la marca de un docente	Desilusión con un docente
• Ejemplo de lo que no quiero ser –identificación negativa-	• Docente que logra despertar el gusto por una asignatura.	• Seguridad que te brinda el docente para la construcción de la identidad profesional.
• Docente que logra despertar el gusto por una asignatura.		

Elaboración Propia del proceso de investigación

Queda evidenciado el peso de la figura de los docentes en la representación de sus biografías escolares, pero desde distintos aspectos, o sea aparece una variación dimensional para la categoría docente que le da profundidad a la misma.

CUADRO:3.3.1.F:Categoría: los compañeros y su connotaciones en las entrevistas.

Los compañeros	
Entrevista Nro1-----	*Ayuda y para ayudar *Para salir *Juntos
Entrevista Nro2-----	
Entrevista Nro3-----	*Amigos *Juntarse *Leer, discutir
Entrevista Nro4-----	*Amistad *Estudiar
Entrevista Nro5-----	*Te contienen *Apoyo
	*Salidas compartidas con la clase *Amistad *Pareja- amores-

Elaboración Propia del proceso de investigación

Aparecen referenciados los compañeros desde dos grandes lugares, uno de ellos la visualización de los compañeros para socializar y la otra los compañeros para estudiar. Esto también permite a esta categoría plantearle variaciones dimensionales. El cuadro 3.3.1.G nos presenta esta categoría desde sus variaciones dimensionales.

CUADRO:3.3.1.G:La categoría: Los compañeros y sus variaciones dimensionales.

Compañeros para socializar	Compañeros para estudiar
*Para salir	*Ayuda y para ayudar
*Amigos	*Juntos
*Te contienen	*Leer, discutir
*Salidas compartidas con la clase	*Estudiar
*Pareja- amores-	

Elaboración Propia del proceso de investigación

La relevancia de los pares en los relatos también emerge como significativa en la representación del pasado. El otro no ya desde el lugar de la admiración –figura del docente- sino el otro vivenciado como quien acompaña y comparte el tránsito por la formación.

Tanto las categorías recientemente mencionadas (los docentes y los compañeros) están ambas construidas por aspectos emocionales. Estos en el primer momento de la recogida de datos – grupos de discusión- se constituyeron en una categoría importante. Que si bien no fue considerado en un tópico específico para el guión de las entrevistas, aparece nuevamente de forma transversal.

Los aspectos emocionales son parte de toda expresión humana, no se constituye en descubrimiento el consignarlo como parte de lo emergente, pero lo que se evidencia en la presente investigación es el peso de los aspectos emocionales-afectivos en el momento de resignificar el pasado desde la biografía escolar. El cuadro 3.3.1.H demuestra las distintas connotaciones de los aspectos emocionales en los entrevistados.

Se destaca de los aspectos emocionales referidos las connotaciones tales como: dificultades económicas, víctima de violencia familiar, sufrimiento, sacrificio. Vivencias de tipo fuerte son las recordadas y relacionadas a la biografía escolar y muchas de ellas relacionadas a la formación docente y a historias de reinicios y de resiliencia

CUADRO:3.3.1.H:Categoría: Aspectos emocionales y sus variaciones dimensionales en las entrevistas.

Aspectos emocionales de la biografía escolar	
Entrevista Nro1 -----	*Sacrificio
Entrevista Nro2 -----	*Frustración
Entrevista Nro3 -----	*Volver a empezar
Entrevista Nro4 -----	* Dificultades económicas *Estrés *Cariño – respeto – corazón. *Identificación con los estudiantes que pasan dificultades *Esperanza *Sufrimiento – padecimiento. *Víctima de violencia familiar *Resiliencia
Entrevista Nro5 -----	*Volver a empezar
	*Dificultades económicas

Elaboración Propia del proceso de investigación

3.4 Proceso de codificación selectiva.

Desde la teoría fundamentada la codificación selectiva es el momento donde se refinan las categorías y donde se planteas hipótesis pensando en una posible construcción teórica, o sea la agrupación conceptual de las respuestas hasta ahora obtenidas sobre el fenómeno estudiado.

Se procura en un nivel de abstracción mayor y por proceso inductivo plantear códigos teóricos, estos “Dan consistencia a la historia fragmentada, ayudan a empezar a contar una historia analítica,

coherente, que emerge del contacto con la pluralidad de historias contadas por los actores.” (Quiñones, 2015: 137)

Esto corresponde al pasaje del dato estructuras más complejas que explican que acontece en los datos. Srauss&Corbin (2002) le denominan paradigma. “...es un esquema organizativo...que no es más que una perspectiva que se adopta sobre los datos, otra posición analítica que ayuda a recolectarlos y ordenarlos de manera sistemática, de tal modo que la estructura y el proceso se integren.” (Srauss&Corbin, 2002: 140) Si bien la adopción de un paradigma como perspectiva sobre los datos comienza en la codificación axial al jerarquizar categorías y relacionarlas, va tomando fuerza a medida que el análisis avanza y es en la codificación selectiva con el planteo de códigos teóricos donde se consolida el pasaje del dato al concepto tal como fue definido en líneas anteriores, como una perspectiva teórica analítica sobre el fenómeno estudiado.

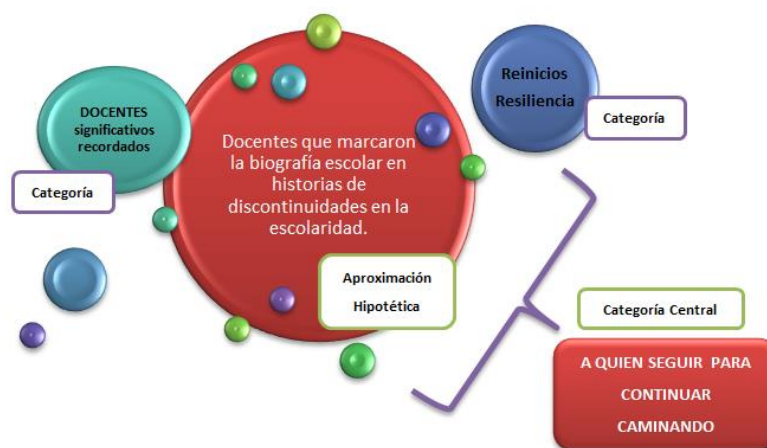
El proceso recursivo y permanente desde el análisis de los datos en teoría fundamentada, lleva al camino recurrente de vuelta a los datos, es la comparación constante lo que permite avanzar a niveles de abstracción mayor. Entonces lo que en un principio eran solamente indicios, comienza a cobrar primero densidad empírica y luego al mismo tiempo (por el proceso recursivo propio de la metodología adoptada) comienza a cobrar densidad teórica, o sea se da el pasaje del dato al concepto, sin desprenderse del dato empírico con el cual guarda relación dialógica permanente.

Es en este camino de construcción conceptual recursiva donde el planteo de una categoría central resulta importante, como categoría analítica hipotética que orienta el proceso de análisis en sentido unificador de sentido. El trabajo desde la teoría fundamentada a partir la emergencia de los datos empíricos, fragmenta información sobre el fenómeno estudiado en volumen importante. Por lo que a medida que avanza el análisis plantear una categoría unificadora que de sentidos a lo que ocurre en los datos, allana el camino para el planteo de códigos teóricos, en un nivel de abstracción mayor.

Una categoría central tiene poder analítico. Lo que otorga tal poder es la capacidad de reunir las categorías para formar un todo explicativo. Además, una categoría central debe poder dar cuenta de una considerable variación dentro de las categorías... debe aparecer con frecuencia en los datos. Ello significa que en todos, o en casi todos los casos haya indicadores que apunten a tal concepto. (Srauss&Corbin, 2002: 160-161)

Se pasará a presentar el proceso de elaboración de la categoría central para la presente investigación.

GRÁFICO 3.4.B: Proceso de formulación de la Categoría Central.



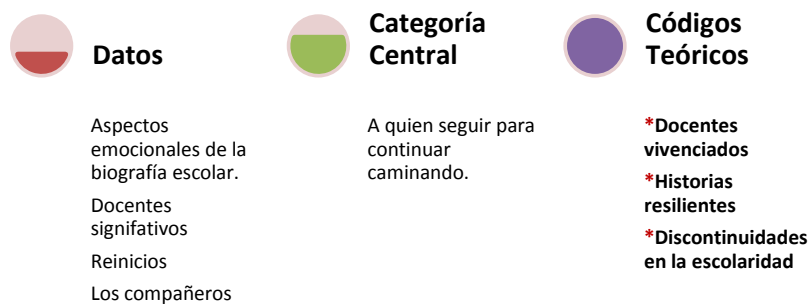
Elaboración Propia del proceso de investigación

Frente a la pregunta central ¿qué está sucediendo en los datos? Para generar un posible movimiento sintetizador, Strauss & Corbin (2002) proponen formular el argumento de la historia de cuentan los datos y las categorías, dando cuenta de lo que aparentemente ocurre con el nivel de construcción al momento generado. Las categorías que venían cobrando densidad corresponden a los docentes significativos recordados en la biografía escolar y reinicios en el tránsito curricular, especialmente en formación docente muy asociado a episodios fuertes vitales que implica una lejanía momentánea en la formación. La vuelta al sistema educativo y a los proyectos de formación profesional son vivenciados desde la superación y el sacrificio personal, asociado a historias resilientes, o sea la superación en medio de la adversidad. Por lo que se plantea una aproximación hipotética tratando de hilvanar ambas categorías (docentes significativos e historias de reinicios en la formación) que se podría formular de la siguiente forma: Pensar la construcción de la identidad docente actual desde las marcas desde el pasado de docentes significativos de la biografía escolar en historias de discontinuidades en la escolaridad. El objetivo es plantear una categoría central con suficiente poder analítico, que permita articular el camino que se está construyendo. La misma debe ser teórica y abstracta y como ya fue definido de recurrencia en los datos. Se propone como categoría central: "A quien seguir para continuar caminando." A esta altura del análisis estamos en un nivel más específicamente interpretativo, (si bien el proceso interpretativo es transversal en el transcurso de la investigación) es dicho proceso de interpretación de los datos lo que permite la elaboración de la categoría central. El planteo de la presente categoría central nos remite a posicionarla como articuladora de las demás categorías existentes y por consiguiente la recurrencia en los datos empíricos. A quien seguir denota, por un lado la necesidad (en este caso afectiva) de seguir los pasos de alguien, o sea la valoración de un camino brindado por alguien, para este caso particular por un docente, admirado por lo que sabe, por cómo se maneja en la clase, por sus

actitudes o por representar todo lo que no quiere ser (identificación negativa). Pero al mismo tiempo denota la necesidad de seguir caminando, de superar de formarse como símbolo de superación.

Estaríamos en condiciones de plantear los códigos teóricos. En teoría fundamentada los códigos teóricos son integrativos y de nivel conceptual. “Esos códigos pueden ayudar a contar una historia analítica de forma coherente.” (Charmaz, 2009: 94) Traducción propia.

GRÁFICO 3.4.B: Proceso de abstracción analítica.



Elaboración Propia del proceso de investigación

¿Qué cuentan, qué recuerdan de sus biografías escolares estudiantes de profesorado? La historia de estudiante de quien pretende dedicarse a la docencia está plegada de recuerdos vitales fuertes desde lo emocional, dificultades, “sacrificios”, reinicios en la formación y la necesidad de contar sus historias a modo de comenzar a sentirse resiliente, encontrando en la docencia un camino a seguir como forma de superación personal vital.

Desde la teoría fundamentada existen varios enfoques, con matices desde lo epistemológico como ya fue señalado en el capítulo metodológico (pag.53) El enfoque adoptado para la presente investigación, como ya fue a su vez explicitado es desde la teoría fundamentada constructivista. Por lo que no se trata de seguir pasos desde el punto de vista técnico- metodológico como un camino seguro al conocimiento, sino trabajar en una posible construcción coherente que permita comprender lo que está ocurriendo desde los datos empíricos en una muestra determinada.

La construcción conceptual-teórica queda librada a la creatividad del investigador respecto al mundo que investiga, tiene datos, códigos, pero hilvanar una cuestión con otra no es desde esta perspectiva de la teoría fundamentada, una cuestión de pasos a seguir, sino la propia curiosidad del investigador lleva armar una historia posible que comprenda buscando sentidos la realidad investigada. Es el camino recorrido por los datos, las categorías con un investigador que arma

sentidos que permiten comprender lo que antes estaba inconexo o incierto. Al respecto de estos matices en la teoría fundamentada, Charmaz (2009) nos dice refiriéndose a la codificación axial:

Ninguna estructura explícita orientó mis construcciones analíticas de los relatos y experiencias de los participantes o indujeron mi énfasis. Pese a que la codificación axial pueda ayudar a los investigadores a explorar sus datos, ella los incentiva a *aplicar* una estructura analítica a los datos. En este sentido, la *dependencia* de la codificación axial puede limitar lo que y como los investigadores descubren sobre los mundos que estudian y así restringir los códigos que construyen. (Charmaz, 2009: 93) Traducción propia.

Lo que coloca en discusión la autora es la dependencia a la aplicación de una estructura analítica, al estilo paso a seguir. No se lee que de lo anterior que debe el investigador deslindarse de la codificación axial, sino debe tomarla para potenciar su mirada analítica al punto que no obture su construcción el caudal constructivo que se va generando en la interacción e interrogación de los datos.

A tal punto la concepción de Charmaz (2009) es constructivista, que a diferencia de posturas clásicas en teoría fundamentada tales como Glaser, Strauss & Corbin, que propone para el investigador: “Codifique sus observaciones del ambiente, de la escena y del participante tal como lo hace con sus entrevistas. La revelación de los datos reside en esas observaciones.” (Charmaz, 2009:104)

La investigación cualitativa en general y no solo la Teoría Fundamentada nos aproxima a la implicación del investigador, de sus precepciones e intuiciones como datos a integrar en el proceso investigativo.

...tengo la ventaja adicional de ser yo mismo un investigador cualitativista y de poder aproximarme a mi propia práctica y a mi propia comprensión de dicha práctica, del mismo modo que un lingüista posee la habilidad de aproximarse a sus propias intuiciones sobre su lenguaje nativo al construir el análisis de dicho lenguaje. (No estoy reclamando la infalibilidad de tales intuiciones sino simplemente reconociéndolas como una fuente de datos). (Maxwell, 1992:4)

Para la presente investigación las percepciones del ambiente, los participantes contribuyen al proceso analítico. (Ver memorandos pag.89, 92 y 123)

Por otra parte podemos preguntarnos ¿cuándo interrumpir la recolección de datos en una investigación? ¿Qué criterio utilizar? La interrupción de la recogida de más datos está dada por la saturación. En términos generales nos remite a que en los datos empíricos no hay ya nada nuevo ocurriendo, o sea la repetición de patrones en los datos nos llevarían a pensar en la saturación

como momento del proceso investigativo. Esta consideración tan genérica ¿tiene alguna acotación para pensar la saturación desde la Teoría Fundamentada? Desde la Teoría Fundamentada tenemos que pensar más en una saturación de tipo teórica (Charmaz, 2009) “Las categorías están “saturadas” cuando la colecta de los datos nuevos no despierta nuevos *insight*steóricos, ni revela propiedades nuevas de esas categorías teóricas centrales.” (Charmaz, 2009: 157) Traducción propia.

Será entonces las comparaciones constantes el camino a la saturación de las categorías teóricas. En la presente investigación los aspectos emocionales en sus propiedades de resiliente y volver a empezar (tránsito prolongado y discontinuo en formación docente) le dan densidad teórica a la categoría central de la necesidad afectiva de tener que poder seguir a alguien. Los datos siguen desarrollando las mismas propiedades de las categorías, por lo que podemos decir que para las categorías teóricas presentadas para esta investigación se estaría dando la saturación de las mismas.

Capítulo 4. CONCLUSIONES.

¿Me podría indicar, por favor, hacia dónde tengo que ir desde aquí? Eso depende de adónde quieras llegar. A mí no me importa demasiado adónde. En ese caso, da igual hacia dónde vayas. ... siempre que llegue a alguna parte. ¡Oh! Siempre llegarás a alguna parte, si caminas lo bastante.

Lewis CARROLL: Alicia en el país de las maravillas

Caminar bastante significa recorrer caminos, y esta investigación recorre caminos reconstruyendo relatos, historias que se pusieron en palabras, que se materializaron en objetos y fotografías, resignificando biografías escolares de estudiantes de profesorado. ¿Se construye identidad docente desde el pasado biográfico? ¿Cómo? Pero fundamentalmente ¿cómo a la luz del presente cobran sentido sus historias de estudiante? El recorrer este camino nos permitió acercarnos a la comprensión de tales cuestiones, pero abre a su vez interrogantes que habilitarán nuevos recorridos posibles para otros investigadores. La producción de conocimiento respecto a la construcción de la identidad docente y la biografía escolar en estudiantes de profesorado en nuestro país se constituye en un campo de investigación a continuar desarrollando, dada la relevancia del tema. Conocer la población de estudiantes de profesorado se constituye en un elemento más, por ejemplo para proyectar cambios en materia educativa. ¿Quiénes son los que estudian profesorado hoy en Uruguay? ¿Qué características tienen desde sus historias de aprendizajes transitadas? ¿Qué relación tienen con el conocimiento? La presente investigación realiza un aporte para comenzar construir conocimiento al respecto.

4.1 El problema de la legitimación del conocimiento en investigación cualitativa.

La coherencia epistemológica que se pretende lograr en el presente estudio nos lleva a retomar la concepción sostenida respecto a la naturaleza del conocimiento, para poder así avanzar en lo que se concluye como construcciones de sentidos posibles, como interpretaciones teóricas sustantiva fundamentada en los datos. Desde donde podemos sostener una concepción dialógica-interpretativa, situada del conocimiento y en permanente construcción.

El tema de la legitimación del conocimiento en investigación cualitativa es un tema en discusión, Guba y Lincoln (2002) por ejemplo proponen referir legitimidad del conocimiento a al término validez, por lo que no puede quedar fuera de esta investigación dilucidar tales cuestiones, ya que se fundamenta desde el paradigma constructivista.

La validez tiene más sentido si usted es realista, en cuyo caso vale la pena el intento de asegurar que su análisis se aproxima lo más posible a lo que está sucediendo realmente. Por el contrario, para aquellos que adoptan una postura idealista o constructivista, no hay una realidad simple con respecto a la cual hacer una comprobación del análisis, solo múltiples opiniones o interpretaciones... (Gibbs, 2012: 124)

¿Cómo concebir entonces la legitimidad del conocimiento en investigación cualitativa? Algunos referentes permiten pensar en construcciones teóricas que pueden ir profundizándose, ampliándose sin perder su coherencia interna teórica.

...la legitimidad del conocimiento se da cuando una teoría puede avanzar en la construcción teórica de lo que estudia, conservando su continuidad y congruencia. Entendemos por continuidad la capacidad de la teoría para integrar dentro de sus términos actuales nuevas zonas de sentido sobre lo estudiado, y como congruencia, la posibilidad de enfrentar momentos de ruptura conservando su integridad como teoría, es decir, su capacidad para asimilar construcciones nuevas sin perder su integridad. (González Rey, 2000: 89)

El enfoque hermenéutico nos lleva a concebir la realidad como texto, la realidad se nos presenta como un texto a ser interpretado (ver capítulo metodológico pag. 41), eso nos posiciona frente al problema de la validez de forma crítica.

El conocimiento no se legitima por su correspondencia isomórfica y lineal con una realidad externa a él, si así fuera, no podría expresar construcciones, y se reduciría a conceptos descriptivos posibles de ser definidos de forma directa en la realidad inmediata. (González Rey, 2000: 89)

En esta misma línea Maxwell (1992) analizando cuestiones referidas a las amenazas a la validez, plantea la validez interpretativa (entre otras), no como una forma de describir la realidad (validez descriptiva), sino que nos remite a la compleja noción de comprensión y búsqueda de significados en las palabras de los participantes conscientes o inconscientes.

Los participantes pueden no darse cuenta de sus propios sentimientos o formas de ver, pueden recordar en forma inexacta, y pueden distorsionar u ocultar ya sea en forma consciente o inconsciente. Los informes sobre las significaciones de los participantes nunca son una cuestión de acceso directo, sino que son siempre contruidos por el o los investigadores sobre la base de los informes de los mismos participantes y sobre otra evidencia. (Maxwell, 1992: 10)

Las discusiones giran entonces en torno a cuando estamos frente a una investigación de buena calidad como algunos optan por llamarlo (Gibbs, 2012; Kvale, 2007; Flick, 2007) Interpretando la validez no como aproximación a la realidad, sino como formas de eliminar errores. Uno de los caminos para reducir errores conceptualizados en investigación cualitativa es la reflexividad. Las

prácticas reflexivas en investigación cualitativa llevan a la explicitación de las implicancias, entendiendo que el investigador es parte del mundo que estudia "... y reflejan inevitablemente parte de este mundo..." (Gibbs, 2012: 125) En este caso y para esta investigación la docencia y la formación en psicología conlleva una mirada y una forma de construcción de la realidad transversal al fenómeno abordado.

4.2 La construcción de conocimientos en Teoría Fundamentada.

El objetivo de una investigación es generar conocimientos o nuevos sentidos a un área previamente delimitada. Desde la teoría fundamentada el objetivo es por vía inductiva llegar a conceptos que permitan generar teoría sobre un tema o fenómeno social planteado como problemático. Proceso inductivo ya que se parte de lo empírico concreto, las palabras, el comentario, la historia contada, la foto compartida, el objeto significativo de la historia de estudiante, donde se relacionan de tal forma que las regularidades (comparaciones constantes) permiten plantear primero códigos, (aún aferrados a los datos), luego categorías ya en un nivel de abstracción mayor van cobrando densidad. De forma recursiva, volviendo a los datos y comparándolos, hasta llegar al concepto (código teórico) que si bien se desprende de los datos (aparece de forma recurrente), el concepto en si es una categoría explicativa general abstracta que da cuenta lo que está ocurriendo en los datos.

En teoría fundamentada se pueden diferenciar dos construcciones teóricas que difieren en grado respecto el nivel de abstracción y de generalidad del alcance conceptual, refiero a la teoría sustantiva y la teoría formal, ambas definidas en el capítulo metodológico (pag.48). La presente investigación plantea una construcción conceptual que trabaja en un nivel de teoría sustantiva. El recorrido realizado aquí permite generar interpretaciones o una aproximación explicativa conceptual del problema delimitado referente a la construcción de la identidad docente, desde la mirada específica de las biografías escolares estudiadas. No se construye una teoría formal de un nivel de abstracción mayor, por el tiempo de investigación dedicado y por la delimitación de la muestra, pero queda el camino abierto a futuras investigaciones que ampliando la muestra, que teóricamente no sería solamente una ampliación numérica, sino generando variaciones dimensionales y profundizando el camino del muestreo teórico, pueda generar una teoría formal sobre la construcción de la identidad docente.

4.3 Construcciones interpretativas desde las preguntas de investigación.

Es momento de retomar las preguntas de investigación para responderlas a la luz del proceso realizado en la investigación.

¿Cómo resignifican su pasado los estudiantes de profesorado a la luz de las representaciones actuales de su rol docente y la construcción de su identidad profesional? El pasado evocado y que cobra nuevos sentidos desde el presente en estudiantes avanzados de profesorado, es resignificado desde el lugar preeminente emocional. Emocional vivenciado como: sacrificio, conflictos vitales que se ven reflejados en escolaridades que presentan discontinuidades. El volver a empezar se posiciona como una regularidad en la presente investigación. Historias contadas desde la resiliencia y desde la necesidad de superación personal. Se logró percibir a través de sus relatos que el pasado cobra fuerza activa, (Jackson, 1999). Esto los acerca a sus estudiantes (práctica docente, grupos a cargo), desde la empatía, entendida como ayudar y comprender al otro. Esto puede estar relacionado con las representaciones del rol docente (sistema de creencias) que están dadas por lo que se ha depositado en la figura del docente, también marcada desde lo afectivo. Si recordamos la categoría central: a quien seguir para continuar caminando, podemos pensar primero la necesidad afectiva de seguir a alguien. No podemos dejar de lado dentro de los códigos iniciales la categoría acompañados como una de las que se proponía con fuerza. ¿Son conscientes los estudiantes de profesorado que siguen de alguna manera a esos docentes de su historia internalizados? ¿Es necesaria una compañía para la construcción de la identidad docente? ¿Se construye la identidad docente, contra alguien en la medida que busco diferenciarme? ¿Se construye identidad docente con alguien en la medida que busco parecerme a quien me acompaña?

Otra pregunta de investigación es **¿Qué huellas docentes son rememoradas como significativas?** Esta pregunta nos remite a la noción de docente memorable (Maggio, 2012), aquel docente que perdura en la memoria. Si acudimos al cuadro 3.3.1.E (pag.126), vemos que las marcas de docentes se dan tanto a nivel pedagógico-didáctico (la forma como trabaja en clase, como interactúa), por la relación con el conocimiento (admiración por lo que sabe, por habilitar seguir construyendo conocimiento) y por lo afectivo. Resulta interesante observar que las valoraciones frente a los aspectos pedagógico-didácticos y la relación del docente con el saber, resultan ser positivas y frente a los aspectos emocionales las valoraciones tienen otra cualidad: vulnerabilidad frente a las palabras del docente, el ejemplo de lo que no quiero ser –identificación negativa-

desilusión con un docente. Si bien no son todos los casos, se destaca por el cambio de valoración o posicionamiento frente a lo afectivo-vincular con el docente recordado.

Una tercera pregunta de investigación nos lleva al abordaje de las experiencias evocadas: **¿Qué experiencias son evocadas en biografías escolares de quienes pretenden dedicarse a la docencia?** Las experiencias evocadas son, por ejemplo, la valoración de los compañeros en los distintos tránsitos escolares. Para este caso los recuerdos se ubican en tránsito por educación secundaria y formación docente especialmente. Si volvemos a la categoría “acompañados” según lo que se pudo corroborar para el presente estudio, para los estudiantes el sentirse acompañados en su tránsito de formación docente se da desde el lugar y valoración de los pares, son pocos los profesores de formación docente evocados desde un lugar significativo. Ese lugar del otro como compañero de estudio ¿también ocupa un lugar afectivo, como necesidad de sentirse acompañado? ¿Se constituye una relación que lo vincula al conocimiento y a una modalidad de aprendizaje? De ser así la construcción de la identidad docente también se da desde lo vincular y en experiencias de aprendizajes dadas desde la presencialidad del otro; pero si está dado desde lo puramente afectivo-emocional y no desde el lugar del aprendizaje es una necesidad de no sentirse solo, presentando más una característica de dependencia de alguna forma afectiva. Si está dado más desde el aprendizaje tiene otra connotación pues el aprender y pensar con otros siempre amplía horizontes cognitivos. Excede los límites de la presente investigación delimitar tal cuestión, pero queda planteada para futuras líneas de investigación.

Se puede observar entonces en estudiantes avanzados de profesorado la construcción de yoes, Bruner(1991), un yo reconstruido desde el lugar de estudiante y la vivencia con sus docentes, un yo reconstruido desde los pares –compañeros de clase- y sus vivencias, un yo distribuido, Bruner(1991) y concebido desde lo intersubjetivo. Podemos pensar que si el yo se reconstruye desde sus vivencias, el proceso de construcción de la identidad docente también se construirá desde sus marcas vivenciales en su tránsito por formación docente. Alliaud nos lleva a pensar incluso que somos formateados Alliaud, (2004), adoptando un sentido fuerte para concebir nuestras experiencias desde la biografía escolar. ¿Qué tipo de experiencias son las que dejan marcas a quienes se preparan para el ejercicio de la docencia? Esta investigación nos aproxima la una forma de responder a tal cuestión.

La representación emergente en los estudiantes de profesorado es la categoría conceptual del docente vivenciado, del recuerdo desde lo afectivo que dejó una marca que lo identifica positivamente (como quiero ser) como negativamente (como no quiero ser). Queda evidenciada la relevancia del lugar del docente en las trayectorias biográficas en estudiantes de profesorado. Pero

si seguimos la pista de los datos y profundizamos la mirada podríamos problematizar lo que se presenta como aparentemente evidente. Permite pensar en las ausencias de experiencias evocadas de forma significativa, lo que Kvale (2011) lo enmarca como hermenéutica de la sospecha para un análisis desde la deconstrucción.

Una lectura deconstructiva desgarrar un texto, desestabilizando los conceptos que da por supuesto; se concentra en las tensiones y rupturas de un texto, en lo que un texto pretende decir y lo que alcanza a decir, así como en lo que no se dice en el texto, en lo que el uso de los conceptos del texto excluye. (Kvale, 2011:148)

Es desde la hermenéutica de la sospecha que nos permitimos ahondar en los datos y cuestionarnos: ¿Qué ocurre con el vínculo del estudiante con el conocimiento? No con el conocimiento del docente que es admirado, sino con su propia relación con el conocimiento. Si la experiencia fue conceptualizada como aquello que nos pasa y deja huella (pag.9) ¿Qué les pasa a los estudiantes de profesorado que no son evocadas con carácter significativo las experiencias de aprendizajes donde la apropiación del conocimiento implicó un cambio en la forma de ver la realidad o de pensarse a sí mismo? Los saberes teóricos no constituyen huellas en sus biografías escolares. No aparecen relatos de grandes conflictos cognitivos que generaran cambios sustanciales en la forma de concebir la realidad en un sentido general, pero específicamente lo que resulta significativo es que el tránsito por formación docente no evidencia marcas relacionadas a sus experiencias que merezcan ser enmarcadas como significativas desde su vínculo con el conocimiento. No aparecieron relatos por ejemplo que desde las ciencias de la educación implicaran huellas en las formas de concebirse y de construirse como docente, e inversamente aparecen docentes recordados en tal trayectoria de la formación. ¿Estará dada la construcción de la identidad docente por la identificación con figuras docentes significativas de la historia de estudiante? ¿Desde dónde se forma la identidad docente? ¿Qué es formarse? La hipótesis de la relevancia de la figura de docentes en la formación nos acerca a una hipótesis más de tipo afectiva-identificatoria. No desconocemos que el aprendizaje puede estar mediado y la relevancia de lo vincular en el acto de aprender. Pero parece que el recuerdo está dado por el mediador y no por los contenidos. ¿Son relevantes los contenidos, teorías, concepciones ya sea desde las ciencias de la educación como de la especialidad a la que se dedicará? Evidentemente que son relevantes, pero las huellas no son visibles, o al menos no constituyen relatos para contar. Esto nos permite pensar en la autonomía o ausencia de autonomía desde el plano cognitivo como forma de posicionarse frente a la relación con el conocimiento, para pensar la construcción de la identidad docente. También estos aspectos se constituyen en problemas que quedan planteados a profundizar para futuras investigaciones.

El objetivo general del presente estudio se ha constituido como: Comprender la articulación entre pasado y presente en la construcción de la identidad docente en estudiantes avanzados de profesorado. Este objetivo articulador de todo el proceso investigativo se cumple en la medida que desde la recolección de datos, los procesos de decodificación, la comparación constante permite una aproximación a la comprensión entre el pasado biográfico y la construcción de la identidad docente y plantear derivaciones que habiliten nuevos procesos investigativos.

A partir del objetivo general de comprender la articulación entre pasado y presente en la construcción de la identidad docente se desprenden los objetivos específicos: Analizar representaciones del pasado autobiográfico en estudiantes de profesorado y su incidencia en la construcción de su imagen de la docencia. También dicho objetivo se ve cumplido en la medida que fue posible analizar las representaciones del pasado autobiográfico: aparecen sistemas de creencias cargadas desde lo afectivo-emocional en vidas que se posicionan como resilientes y ven la docencia como una forma de salir adelante y de superación personal.

Otro objetivo nos remite a: Identificar hitos y huellas desde un pasado reconstruido en estudiantes de profesorado. Este objetivo también se ve cumplido por todo lo ya referido: Las huellas aparecen resignificadas desde el lugar afectivo del docente fundamentalmente, pero además en el lugar del compañero de clase y la institución reconocida como lugar referencial identificadorio. O sea lo que acompaña o le permite sentirse acompañado en sus tránsitos de formación.

Ya el tercer objetivo específico: Desplegar historias de aprendizajes significativos en quienes pretenden dedicarse a la docencia, no se cumple como fue ya explicitado en la significatividad de aquello que no aparece en relatos biográficos de estudiantes avanzados de profesorado.

Si volvemos al problema de la legitimidad del conocimiento en investigación educativa cualitativa y específicamente desde el trabajo desde la teoría fundamentada, el camino de la comparación constante es uno de las vías de legitimación del conocimiento, la propia recursividad del proceso obliga al trabajo interpretativo la vuelta permanente a los datos empíricos, ello le da congruencia y densidad a las construcciones conceptuales.

También la triangulación permite la legitimación del conocimiento investigado, le da rango de variabilidad, dimensiona la muestra haciéndola más rica. Para este caso específico la triangulación de métodos contribuye a la legitimidad en las interpretaciones construidas. Se trabajó con grupos de discusión, con datos visuales de tipo registro fotográfico –documental- con objetos significativos de la biografía escolar, con construcción de relatos escritos y con entrevistas, dándole fuentes múltiples a los datos emergentes.

4.4 Construcción de Teoría Sustantiva: los códigos teóricos y sus derivaciones.

Los códigos teóricos emergentes nos permiten visualizar: docentes significativos desde una valoración positiva ¿serán modelos para la construcción de la identidad docente? ¿Es fundamentalmente desde ese lugar donde se construye identidad docente? Además aparece la identificación negativa en el imaginario del estudiante de profesorado, desde la representación del docente que no quieren ser a raíz de las vivencias negativas en sus relatos. Nos remiten a prácticas pedagógicas que afectaron considerablemente biografías escolares.

Las discontinuidades en las escolaridades nos remiten a historias de reinicios, frente a una población que toma la docencia como segunda opción como proyecto para la vida y de una franja de edad avanzada (ver pag. 68) El código teórico nos remite a historias resilientes. ¿Qué encuentra en la formación docente el estudiante de profesorado? ¿Una forma de superación, una forma de contención? ¿Por qué retoman y con qué expectativas?

La ausencia de huellas significativas de carácter cognitivo, desde sus historias de aprendizajes, ya que no cobra densidad teórica esta categoría, le da mayor fuerza a la pregnancia de aspectos afectivos depositados en el otro.

La construcción de la categoría central, referida a quien seguir para continuar caminando (pag 131) habilita a dar sentido a los aspectos afectivos, que fueron cobrando densidad a lo largo de la construcción del análisis. Se valora positivamente la emergencia de aspectos afectivos en biografías escolares, aprender implica poner en juego aspectos cognitivos, afectivos, sociales, institucionales, comunitarios, etc. Lo que emerge como dato significativo es la relevancia del otro (pares, docentes) para mantener no solo un proyecto de vida sino la propia construcción de la identidad docente. ¿Ese otro está mediando el aprendizaje u ocupa un lugar preminentemente afectivo respecto al sentirse acompañado?

Si observamos la emergencia de la categoría afectiva y la densidad teórica que fue cobrando desde las biografías escolares en quienes se preparan para la docencia, esta puede constituirse además en un elemento significativo a considerar para pensar la relación pedagógica en formación. No se trata de minimizar el valor afectivo depositado en la figura del docente, esto puede contribuir al vínculo

desde lo humano con el estudiante para quien se forma y en historias resilientes se potencia la comprensión del otro, o sea la empatía.

4.5 Implicancias del presente estudio, un campo de estudio en construcción.

Lo trabajado nos remite a Jackson (1999, 2002) donde los aspectos implícitos cobran relevancia y dan sentido a las prácticas y en este caso las cuestiones implícitas respecto a la biografía escolar de estudiantes de profesorado revelan una apertura de un campo a la investigación en educación respecto a, por ejemplo aspectos instituciones que se constituyen en marcas a modo de huella en estudiantes de profesorado, las historias de aprendizajes y su incidencia en el presente, los modelos internalizados de docentes como fundamentales en la construcción de la identidad docente.

Si no cobra densidad teórica las huellas cognitivas, como fue recientemente señalado, lo que se deposita en estos modelos docentes está dado por la admiración de un conocimiento que está puesto fuera pero que no se deja ver desde lo vivencia, al menos en aquello que según los estudiantes vale la pena ser contado. ¿Estamos frente a modelos reproductivitas respecto a construcción de la identidad docente? Desde el presente estudio, como se trabaja desde una construcción teórica sustantiva y no formal, queda planteado como inquietud que podrá ser desarrollada por futuros investigadores. Tema relevante en la formación de profesionales en la educación ya que por lo que aquí se desarrolla no solo se forma desde las Ciencias de la Educación, sino que los aspectos implícitos, como los referentes a la historia de estudiante son constitutivos de la identidad docente.

Queda planteado desde el presente estudio posibles decisiones de muestro, referidas por ejemplo a variaciones posibles en muestras respecto a la forma de cursar el profesorado. Por ejemplo, desde estudiantes que cursan el profesorado desde la modalidad presencial, semi-libre y semipresencial, para ser abordadas en profundidad por cada modalidad señalada.

4.6 Para finalizar.

Si volvemos al problema inicial de investigación delimitado como la biografía escolar de estudiantes avanzados de formación docente y su posible vinculación en la construcción de la identidad profesional, la problematicidad del mismo nos lleva a el planteo de interrogantes tales como: ¿La apropiación del conocimiento puede constituirse en experiencia que marca y que deja huella? No queremos separar aquí teórico de vivencial; ¿las distintas concepciones del mundo, los conceptos pueden ser vivenciados? ¿Se forma el docente desde ese lugar? ¿Es importante poder formarse desde el lugar vivencial desde su relación con el conocimiento? ¿De no estar esas marcas, atenta contra la profesionalización docente? Excede los límites de la presente investigación responder tales cuestiones, pero quedan planteadas para seguir construyendo al respecto.

Investigar es un viaje espiralado Ruiz(2009), que busca construir conocimientos y sentidos posibles a la realidad –entendida como texto- que busco interpretar. Todo viaje transforma y permite ver la realidad desde otra perspectiva, que no siempre es una perspectiva de mayor claridad, sino que puede traer perspectiva de incertidumbres que requerirán ser repensadas. “¿Podemos pensar la investigación educativa, también como experiencia? ¿Cómo transformación del investigador? Investigar será, además ¿transformarse y narrar esa transformación de sí?” (Ruiz, 2009: 83)

Bibliografía.

AGUSTÍN DE HIPONA (2005) *Confesiones*. Colección Biblioteca de obras maestras del pensamiento, Buenos Aires: Losada.

ALVAREZ-GAYOU, J (2009) *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.

ALVAREZ, Z; PORTA, L & SARASA, M. (2010) Itinerarios de la buena enseñanza a partir de los relatos biográficos docentes. Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado. 14, 89-98.

ALLIAUD, A (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, Nro 34/3 (ISSN: 1681-5653)

ALLIAUD, A (2007) La biografía escolar en el desempeño de los docentes. Documento de Trabajo Nº 22. Conferencia pronunciada en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación.

Buenos Aires. Universidad de San Andrés. 11 de junio de 2006.

ALLIAUD, A & SUAREZ, D (2011) *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires. Clacso.

ANEP (2015) INEED, Instituto Nacional de Evaluación Educativa. *Los estudiantes de formación en educación. Estudio sobre datos aportados por el Censo de estudiantes del CFE 2014-2015*, Montevideo. Accedido el 19/7/2016 desde: http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/estudio_censo_2014-2015.pdf

ARENDT, H (2005) *La condición humana*. Bs As: Paidós.

AUSUBEL, D (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

AUSUBEL, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona Ed. Paidós.

BAIN, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Universitat de Valencia, PUV

BANKS, M (2010) *Los datos visuales en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

- BARBOUR, R (2013) *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- BENJAMIN, W (1991) *El narrador*. Madrid: Taurus.
- BERTAUX, D (1998): *El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades*. Centro Nacional de Investigación (CNRS) Francia. Traducido por el TCU 0113020 de la Universidad de Costa Rica, de "L'approche biographique: Sa validité méthodologique, ses potentialités", publicado en Cahiers Internationaux de Sociologie, Vol. LXIX, París, 1980, pp. 197–225.
- BOLÍVAR, A; DOMINGO, J & FERNANDEZ, M (2001) *La Investigación biográfica narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- BOLÍVAR, A; FERNANDEZ, M & MOLINA, E (2004). *Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial*. Accedido el 19/7/2016 desde: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/516/1117>
- BOLIVAR, A & DOMINGO, J (2006) La investigación Biográfica-Narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4). Accedido el 19/7/2016 desde: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/357>
- BOURDIEU, P. (1997) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- BRUNER, J (1991) *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- BRUNER, J (1997) *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor
- BRUNER, J (2003) *La fábrica de Historias. Derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.
- BUTLER, J (2007) *El género en disputa: Feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- CARRERO, V y SORIANO, R & TRINIDAD, A (2012) Teoría Fundamentada. Grounded Theory. El desarrollo de la teoría desde la generalización conceptual; en *Cuadernos Metodológicos* Nro 37. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid: Caslón.
- CONNELLY, F & CLANDININ, D. Relatos de experiencia e investigación narrativa. En: LARROSA, Jorge. (Org.). *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995. (pp. 11-59)

- CONTRERAS, J & PÉREZ DE LARA, N (2010) *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- CONTRERAS, J (2011) en ALLIAUD, A & SUAREZ, D. *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires. Clacso.
- CRESWELL, J (1994) *Research design. Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- CHARMAZ, K. (2009) *A construção da teoria fundamentada. Guia prático para análise qualitativa*. Sao Paulo: Artmed Editora.
- CLARKE, A (2005) *Situational analysis: grounded theory after postmodern turn*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- DENZIN, N. K. & LINCOLN, I. S. (coords.) (2012). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. (Vol. I)*. Barcelona: Gedisa.
- DEWEY, J (1967) *Experiencia y Educación*. Bs. As: Losada.
- ESPEJO, R (2010) Historias de Vida, Investigación y Crítica Existencial. Cuestiones Pedagógicas: *Revista de ciencias de la educación*, 20. pp 6990 Secretariado de publicaciones universidad de Sevilla.
- FENSTERMACHER, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (Comp.). *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos* Barcelona: Paidós.
- FLICK, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- FLICK, U. (2015) *El diseño de la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- FLORES, G; ALVAREZ, Z & PORTA, L (2013) La buena enseñanza en la educación superior: profesores memorables y valores morales. *Magisterio*, 7, Nro 13 (pp81-108)
- FOUCAULT, M (1990) *Tecnologías del yo, y otros textos a fines*. Barcelona: Paidós.
- FOUCAULT, M. (1992) *El Orden del Discursos*. Bs. As: Tusquets.
- FREIRE, P. (2004) *La importancia de leer y el proceso de liberación*. BsAs: Siglo XXI
- FREIRE, P. (2006) *Pedagogía de la Autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FREUD, S. (1912) "Sobre la dinámica de la transferencia". En *Obras completas*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 2001.

- FREUD, S. (1914) "Recordar, repetir y reelaborar". En *Obras completas*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 2001.
- GADAMER, H (1992) *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.
- GARCÍA MARQUEZ, G. (2002) *Vivir para contarla*. Buenos Aires: Sudamericana.
- GERGEN, K. (1996). *Realidades y Relaciones*. Barcelona: Paidós.
- GIBBS, G (2012) *El análisis de los datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- GLASER, B y STRAUSS, A (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- GOFFMAN, E (2006) *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GONZÁLEZ, J (2010) Las Historias de Vida en el ámbito Francófono: Experiencia, Formación e Investigación. *Cuestiones Pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*. Año 2009-2010, Número 20 pp15-26 Secretariado de publicaciones universidad de Sevilla.
- GONZALEZ REY, F (2000) *Investigación Cualitativa en Psicología. Rumbos y desafíos*. México: Thomson.
- GOODSON, I (2003) Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol 8 Nro19 (pp733-758)
- GUBA, E & LINCOLN, Y (2002) Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En: DENMAN, C & HARO, J.A (Comps) *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social. El colegio de Sonora*. México: Hermosillo.
- GUSDORF, G (1991) "*Condiciones y límites de la autobiografía*". *La autobiografía y sus problemas teóricos*. Barcelona: Suplementos Antropos. N. 29, diciembre.
- HERNANDEZ SAMPIERI, R. (2007). *Metodología de la Investigación Social*. México: Mac Graw Hill.
- HUBERMAN, M (2005) Trabajando con narrativas biográficas; En: McEWAN, H & EGAN, K (Comps.) (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- JACKSON, P (1999) *Enseñanzas Implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- JACKSON, P (2002) *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- JOSSO, M (2004) *Experiencias de vida e Formação*. Sao Paulo: Cortez.

JOSSO, M (2010) Praxis biográfica y saberes antropológicos: a la búsqueda de puntos de apoyo que favorecen una evolutividad singular-plural. *Cuestiones Pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*. Año 2009-2010, Número 20 (pp 55-68) Secretariado de publicaciones universidad de Sevilla.

KVALE, S (2011) *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

LAPLANCHE, J & PONTALIS, J (2004) *Diccionario de Psicoanálisis*. México: Paidós.

MACINTYRE, A. (1987) *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.

MAGGIO, M (2012) *Enriquecer la enseñanza*. Bs As: Paidós.

MANGUEL, A (2002) *Leyendo imágenes: una historia privada del arte*. Bogotá: Editorial Norma.

MARRADI, A; ARCHENTI, N. & PIOVANI, J. 2007. *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé.

MAXWELL, J (1992) Comprensión y validez en la Investigación Cualitativa". Traducción del original "Understanding and Validity in Qualitative Research". En: Harvard Educational Review, Vol. 62, N° 3, Fall 1992.

McEWAN, H & EGAN, K (Comps.)(1998). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires: Amorrortu.

MEJÍA NAVARRETE, J. (2000). *El muestreo en la investigación cualitativa*. *Investigaciones sociales* (IV) 5, 165-180. Accedido el 19 de julio, 2016, desde: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_sociales/N5_2000/a08.pdf

MENDIZÁBAL, N (2006) Los componentes del discurso flexible en la investigación cualitativa. En VASILACHIS, Irene (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa

MORIN, E. (2011) *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa.

MOSCOVICI, S. (1979) *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemus.

MOSCOVICI, S. (1988). *Psicología Social*. Barcelona: Paidós.

PORTA, L & SARASA, M (2014) Resignificar la buena enseñanza desde la voz de docentes memorables en educación superior confrontada con Ortega y Gasset y otros académicos. *Profesorado*, 18, (pp 234-306)

POTTER, J. (1998). *La Representación de la Realidad. Discurso, Retórica y Construcción*. Barcelona: Paidós.

PUJADAS, J (1992) El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales. *Cuadernos Metodológicos* Nro 5. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid: Caslón.

QUIÑONES, SUPERVILLE, ACOSTA (2015) *Introducción a la Sociología Cualitativa. Fundamentos epistemológicos y elementos de diseño y análisis*. Udelar Comisión sectorial de Educación Permanente. Ediciones Universitarias Ucur.

RANCIERE, J (2003) *El Maestro Ignorante*. Barcelona: Laertes.

RICOEUR, P (1995) *Tiempo y Narración. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Madrid: Siglo XXI

RICOEUR, P (1996) *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI

RODRIGUEZ, G; GIL, J. y GARCIA, E. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe

RUIZ, M (2010) Ese viaje que es investigar... Ponencia presentada en CISEU 2009. Eje II ¿Cómo entender los estudios sobre Educación? Mesa I: Investigación en Educación y en Docencia. *Quehacer Educativo*, Nro100. pp. 81-87

SCHETTINI, P y CORTAZZO, I (2015) *Análisis de datos cualitativos en la Investigación Social: Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Bs.As. Editorial de la Universidad de la Plata.

SIERRA BRAVO, R (2001) *Técnicas de Investigación social: Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.

SKILAR, C. LARROSA, J (2009) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens.

SONEIRA, A. (2006) La teoría fundamentada en los datos (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En VASILACHIS, Irene (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

STRAUSS, A & CORBIN, J (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín. Editorial Universidad de Antioquia

SUAREZ, D (2007) Docentes, Narrativa e Investigación Educativa. En: Sverdilck, I. *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y de acción*. (pp 71- 110) Bs. As. Noveduc.

TAYLOR, CH (1996) *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Madrid: Rialp.

TAYLOR, S, BOGDAN, R. (1996) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

VAILLANT, D (2007) Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Rev. Pensamiento Educativo*, Vol. 41, Nº 2, 2007.

VALLES, M. S. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

VILLALBA, C (2010) Un banco de semillas en una escuela Rural y la XO. Como y para que el Plan CEIBAL. *Informe de Actividades 2009*, llevadas a cabo por el grupo *Flor de Ceibo*. Banco de semillas. La Calera, para Dirección del Plan de Soberanía Alimentaria Territorial. Intendencia de Treinta y Tres. Febrero.

WARSCHAUER, C (2004) Rodas e narrativas: caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação. En: *Psicopedagogia: contribuições para a educação pós-moderna* (org. Beatriz Scoz et al.), Petrópolis: Vozes (pp. 13-23)

Anexos

Índice de Cuadros

CUADRO 2A: Justificación Metodológica del estudio realizado.....	35
CUADRO 2.1.A: Los supuestos del Paradigma Cualitativo.....	38

CUADRO 2.2.A: Paradigma Constructivista en Teoría Fundamentada.....	43
CUADRO 2.2.B: Implicancias metodológicas del Paradigma Constructivista en Teoría Fundamentada.....	44
CUADRO: 2.3.2.A: Distinción según Charmaz de enfoques distintos en Teoría Fundamentada.....	52
CUADRO: 2.6.B Delimitación de la muestra.....	63
CUADRO 2.6.F: Delimitación final de la muestra de la Investigación.....	65
CUADRO 2.6.E: Construcción de la muestra desde el criterio espacial –georeferencial- y la toma de decisiones desde el muestreo teórico.....	66
CUADRO 2.6.G: Delimitación estructural de la primera muestra.....	66
CUADRO 2.6.H: Delimitación estructural de la segunda muestra.....	67
CUADRO 2.6.I: Delimitación estructural de la Tercer muestra.....	68
CUADRO 2.6.J: Delimitación estructural de la Cuarta muestra.....	69
CUADRO 3.2.1.1.A: Códigos emergentes GD1 y sus frecuencias.....	85
CUADRO 3.2.1.1.B: Ejemplos de codificación abierta. Codificación e interrogación.....	86
CUADRO: 3.2.1.2.A: Códigos emergentes GD2 y sus frecuencias.....	87
CUADRO 3.2.1.2.B: Ejemplos de codificación abierta. Codificación e interrogación.....	88
CUADRO 3.2.1.2.C: MCC Códigos emergentes de codificación abierta GD1 y GD2.....	90
CUADRO 3.2.1.3.A: Ejemplos de codificación abierta. Codificación e interrogación.....	91
CUADRO: 3.2.1.3.B Códigos emergentes GD3 y sus frecuencias.....	93
CUADRO 3.2.1.3.C: Método comparativo constante entre los códigos de los Grupos de discusión Uno y Dos: GD1 y GD2.....	93
CUADRO: 3.2.1.4.1.A: Códigos emergentes: Datos visualesGD1.....	96

CUADRO: 3.2.1.4.1.B: Códigos emergentes: Datos visuales GD2.....	96
CUADRO: 3.2.1.4.1.C: Códigos emergentes: Datos visuales GD3.....	98
CUADRO: 3.2.1.4.1.D: MCC Códigos emergentes: Datos visuales, registros fotográficos GD1, 2 y 3.....	98
CUADRO 3.2.1.5.2.A: Códigos emergentes GD1, GD2 y GD3 de los objetos significativos de la historia de estudiante.....	101
CUADRO 3.2.1.5.3.A: Palabras representadas en el pizarrón en los GD1, 2 y 3.....	102
CUADRO 3.2.1.5.3.B: Códigos emergentes de la actividad realizada con palabras.....	102
CUADRO 3.2.1.5.4.A: Proceso de codificación abierta: construcción de relatos.GD1.....	104
CUADRO 3.2.1.5.4.B: Proceso de codificación abierta: construcción de relatos. GD2.....	105
CUADRO 3.2.1.5.4.C: Proceso de codificación abierta: construcción de relatos. GD3-.....	106
CUADRO 3.2.1.5.4.D: MCC Relatos escritos G1, G2 y G3.....	107
CUADRO: 3.2.1.6.A: Códigos emergentes: Entrevista A.....	108
CUADRO: 3.2.1.6.B: Ejemplos de codificación abierta. Codificación e interrogación.....	109
CUADRO: 3.2.1.6.C: MCC: Códigos emergentes de los grupos de discusión y la entrevista A.....	110
CUADRO 3.2.2.A: Totalidad de códigos emergentes de los datos empíricos del primer momento del proceso investigativo. PROCESO DE CODIFICACIÓN ABIERTA.....	113
CUADRO 3.2.2.C: De código a categoría: vinculación entre códigos. CODIFICACIÓN AXIAL.....	114
CUADRO 3.2.2.E: MCC al momento de la investigación, desde los distintos instrumentos para la recogida de datos.....	117
CUADRO: 3.3.A: Decisiones de muestro en Teoría Fundamentada.....	119
CUADRO 3.3.1.A: Construcción de relatos, regularidades en las narraciones biográficas respecto	

a reinicios en la escolaridad asociado a momentos vitales significativos en su historias.....	123
CUADRO 3.3.1.B: El docente como uno de los personajes de sus relatos.....	125
CUADRO 3.3.1.C: Codificación abierta Entrevistas.....	126
CUADRO 3.3.1.D: La resignificación de docentes en las historias de estudiantes entrevistados.....	127
CUADRO 3.3.1.E: La categoría: Docentes y sus variaciones dimensionales.....	128
CUADRO: 3.3.1.F: Categoría: los compañeros y su connotaciones en las entrevistas.....	128
CUADRO: 3.3.1.G: La categoría: Los compañeros y sus variaciones dimensionales.....	129
CUADRO: 3.3.1.H: Categoría: Aspectos emocionales y sus variaciones dimensionales en las entrevistas.....	130

Índice de Gráficos

GRÁFICO A: El problema inicial, los objetivos y las preguntas de investigación.....	15
GRÁFICO B: Reconstrucción de la vida por el relato.....	21
GRÁFICO C: El Yo reconstruido en la confrontación del relato.....	22
GRÁFICO 2.1.B: LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: Importancia de los textos y el lugar de la interpretación.....	40
GRÁFICO 2.1.C: La Investigación Cualitativa en su complejo proceso de comprensión-construcción de la realidad:.....	40
GRÁFICO 2.1.D: Proceso recursivo en investigación cualitativa asumido para esta investigación.....	41
GRÁFICO 2.1.E: CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: Posicionamiento teórico de la Investigación.....	42

GRÁFICO: 2.4.A: DISEÑO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN.....	55
GRÁFICO 2.5.A: Proceso de comprensión intrínseco en la investigación biográfica.....	58
GRÁFICO 2.6.A Delimitaciones generales de la investigación.....	61
GRÁFICO: 2.6.C Configuración conceptual del muestreo.....	63
GRÁFICO: 2.6.D Momentos correspondientes a la recogida de datos.....	64
GRÁFICO 3.A: La concepción del Análisis Cualitativo como proceso simultáneo.....	74
GRÁFICO 3.1.A: El proceso de análisis desde la Teoría Fundamentada.....	77
GRÁFICO 3.1.B Proceso de Codificación.....	78
GRÁFICO 3.1.C Proceso recursivo constante en el análisis: De los datos al concepto – del concepto a los datos.....	79
GRÁFICO: 3.1.D: Proceso de codificación: Desde los datos a la emergencia de la categoría central.....	80
GRÁFICO 3.1.E: Análisis comparativo constante: Modelo Indicador-concepto.....	80
GRÁFICO 3.1.F: Categorías, propiedades y dimensiones en el proceso de análisis.....	81
GRÁFICO: 3.2.2.B: Proceso de análisis: codificación y categorización.....	112
GRÁFICO 3.2.2.D: Niveles de construcciones de explicaciones en el proceso de análisis.....	116
GRÁFICO 3.2.2.E: Las categorías con mayor densidad y sus variaciones dimensionales.....	118
GRÁFICO 3.3.B: Las preguntas de investigación y las categorías emergentes del primer momento de la investigación.....	120
GRÁFICO 3.4.B: Proceso de formulación de la Categoría Central.....	132
GRÁFICO 3.4.B: Proceso de abstracción analítica.....	133

Índice de Memorandos

MEMORANDO Nro 1: GD1.....87

Memorando Nro2: GD2.....89

Memorando Nro3.....92

NOTA DE CAMPO Nro. 4.....110

NOTA DE CAMPO Nro.5.....125

Índice de Fotos

FOTO Nro1: GD1 Datos visuales.....96

FOTO Nro2: GD2 Datos visuales.....97

FOTO Nro3: GD3 Datos visuales.....97

FOTO Nro4: GD3 Datos Visuales.....97

FOTO Nro6: GD1.....99

FOTO Nro7: GD2.....100

FOTO Nro 8, 9 y 10: GD2.....100

FOTO Nro 11: GD3.....101

Diseño y propuesta de los grupos de discusión

Propuesta metodológica para el trabajo en los grupos de discusión:

<u>Momento 1</u>	<u>Momento 2</u>	<u>Momento 3</u>	<u>Momento 4</u>
Allegar se les solicita dejar el objeto en una mesa y pegar la foto en el pizarrón.	Se los invita a pasar al pizarrón a escribir una o más palabras que representara el	Discusión: Tópicos - ¿En el recorrido realizado se reconocen	Construcción de un relato escrito que narre lo que ocurrió en el grupo de

<p>Consigna: Invitación a recorrer para observar las fotos y los objetos.</p>	<p>recorrido realizado por las fotos y los objetos.</p>	<p>aspectos de su propia historia de estudiante? ¿Cuáles y por qué? - ¿Qué historias se imaginan tienen los objetos expuestos? - ¿Se articula el pasado con el presente en la historia de estudiante?</p>	<p>discusión.</p>
--	---	--	-------------------

Diseño y propuesta de las entrevistas.

Propuesta metodológica para las entrevistas en profundidad: Guión para las entrevistas.

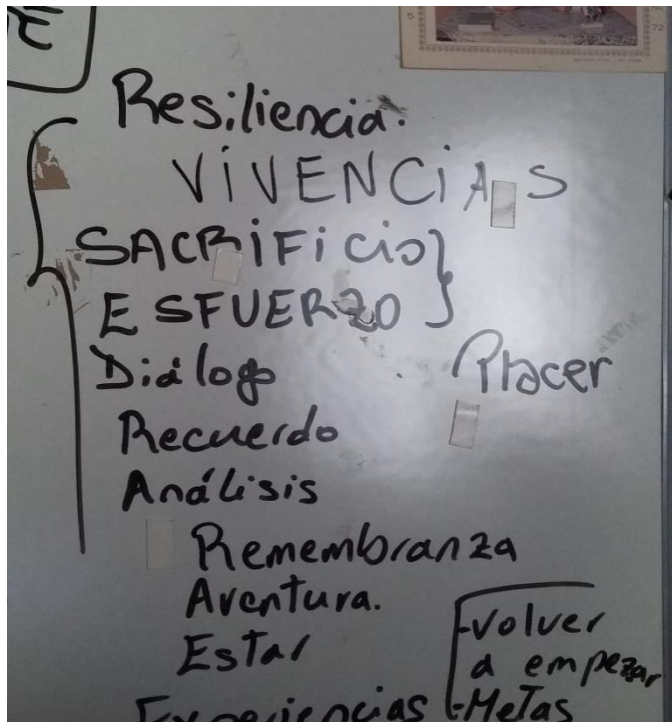
Cuénteme sobre sus recuerdos sobre los docentes de su historia como estudiante.

Cuénteme sobre sus recuerdos sobre sus compañeros de clase en su historia como estudiante.

Cuénteme sus recuerdos sobre su práctica docente y su posible relación con su biografía escolar.

Registro Fotográfico

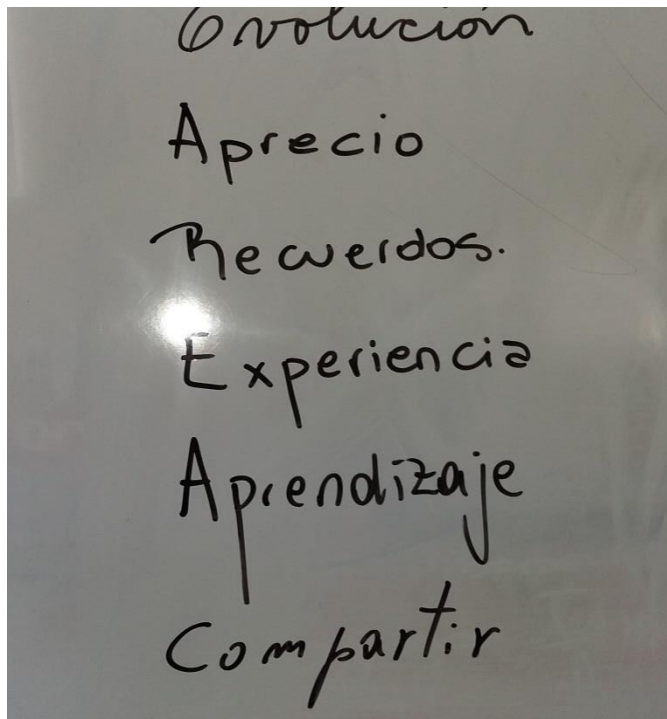
Grupo de Discusión Tres



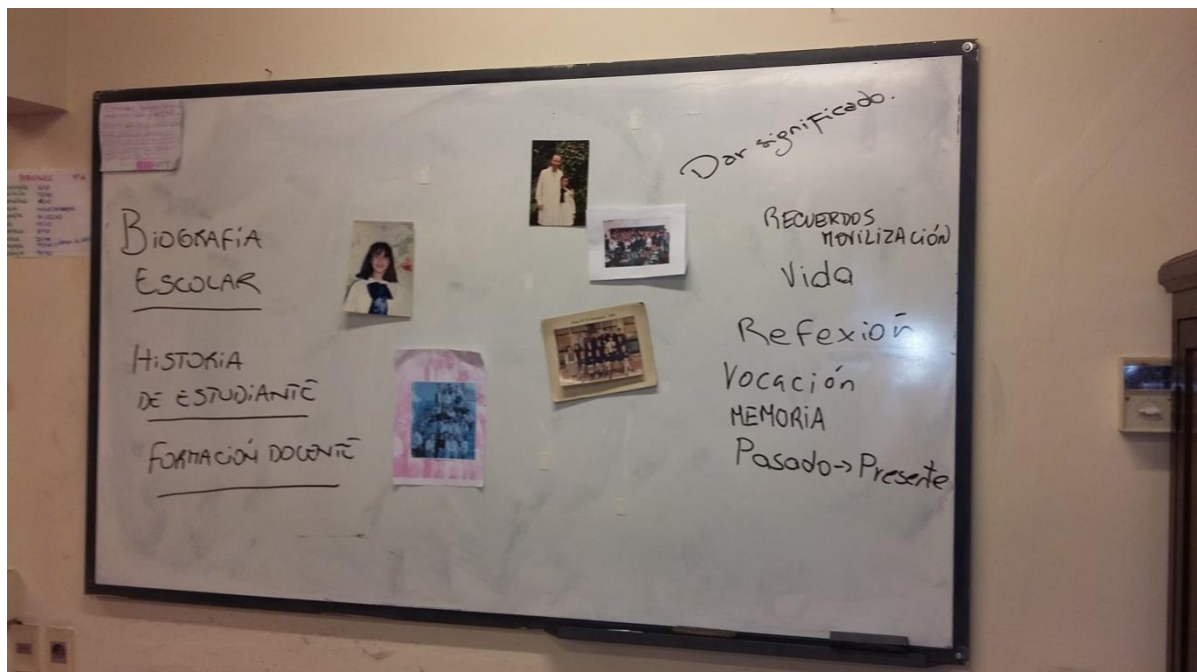
Grupo de Discusión Uno



Grupo de Discusión Uno



Grupo de Discusión Dos



Grupo de Discusión Dos



Narración de experiencias de aprendizajes

TRABAJO PARA APROBACIÓN DE CURSO: Gisela Velázquez. Fragmentos:

La experiencia de narrar recorridos de aprendizajes...

Soy profesora de Filosofía en la enseñanza media, pensar, de-construir desde lo autobiográfico mi propia historia de aprendizajes no es para nada una tarea sencilla. Es pensar sobre mis propias huellas y recorridos. Aprendí Filosofía cuando logré percibir aquello que se entiende como un modo filosófico de ver las cosas. Hoy sé que es una postura frente a la vida y que no puedo prescindir de él como quien se quita un ropaje. Tuve cursos de Filosofía en mi tránsito por la educación secundaria, pero puedo decir que no aprendí Filosofía, quizá historia de la Filosofía o de las Ideas que es algo distinto. Aprendí Filosofía en el ámbito universitario. Algo ocurrió allí, algo ocurrió en mí específicamente. No logro identificar momentos específicos, si reconocer clases, lecturas, talleres, etcétera. Resulta interesante pensarlo desde el hoy, pues no fue un tema en el sentido acumulativo, sumativo, cuánto más comprendía y crecía en conocimiento más aprendía –hipótesis

asociacionista-; sino lo que de hecho recuerdo es un cambio significativo en la forma de posicionarme frente al conocimiento en general. Lo que en el sentido común uno puede denominar “te tiene que hacer el clic”. Ese clic yo lo veo como una forma diferente de posicionarme frente a la realidad, desde entonces puedo decir que comencé a aprender Filosofía. ¿Qué me ocurrió entonces? Me arrimo a la hipótesis desde la psicología cognitiva plantea específicamente el constructivismo, el aprendizaje conlleva una reestructuración profunda en la manera de organizar el conocimiento, por ende de estructurar la propia realidad. La noción de la Filosofía como problematizadora, como desenmascaramiento de valores y concepciones dominantes, como el cuestionamiento de lo aparentemente obvio no se aprende con la repetición de tales cosas si ellas no tienen un sentido profundo para ti. El despertar filosófico implica un cambio profundo de enfoque respecto a mucho de a lo que se nos enseña. Vivimos en un mundo de “supuestas certezas” que en definitiva son eso, un montón de supuestos, lo peligroso es cuando esos supuestos asumen o tienen estatus de verdad, o

estándar epistemológico, aquello que se ofrece como verdad científica. Romper con todas estas estructuras es un tema sin duda de construcción cognitiva, de aprendizaje de una forma de posicionarte frente a la realidad que en mi historia de aprendizajes lo destaco como importante. Estoy sosteniendo una concepción desde los aprendizajes profundos, no de los superficiales que quedan en el camino. Este mismo año una estudiante me pregunta ¿profe Ud. se animaría a dar todos sus exámenes aprobados nuevamente? La pregunta me impactó, y el argumento estaba dado desde el supuesto lugar del aprendizaje, o sea se supone que aprendió, que sabe ¿por qué entonces no dar nuevamente todos los exámenes? Claro que se estaba jugando con una situación hipotética, porque no podría dar mis exámenes nuevamente –por suerte-, pero me habilitó un montón de interrogantes. Cuando aparecen situaciones como éstas de tal nivel de provocación, moviliza y el conflicto cognitivo queda instaurado. Lo primero que pensé no daría ni un solo examen de los ya aprobados, pensé inevitablemente en aquellos que están lejanos en el tiempo, pero ¿por qué? Porque debo concluir, probablemente no aprobaría muchos de ellos ¡qué terrible conclusión! Con todo lo que cuesta desde el tiempo que se le dedica, compromiso, con lo que se sufre y sacrifica a nivel emocional con cada curso que se aprueba. Si se supone que tengo aprobado los cursos, se supone que sé, entonces no debe ser una cuestión problemática volver a dar un examen no importa el que sea. Pero mantengo la postura, muy probablemente no los aprobaría ¿Significa esto que no hay aprendizajes?

Entonces volvemos al a cuestión ¿Por qué crea que no aprobaría los exámenes que ya he rendido y aprobado significa que no aprendí nada, que no sé? De ninguna manera, yo no estoy ni soy en absoluto igual a quien era cuando estudiaba. Me refiero que reconozco cambios profundos en la

manera de percibir la realidad, de pensar las cosas, de razonar, dispongo de otras estrategias cognitivas para moverme en el mundo del conocimiento que antes no las tenía desarrolladas. Entonces puedo reconocer aprendizajes.

Recuerdo desde mi historia lo que aquello implicó por ejemplo desde mis prácticas específicamente. En éste caso estoy destacando por un lado un cambio de cosmovisión a lo que le llamo aprendizaje profundo, pero recuerdo también el entusiasmo que marcó en esa etapa de mi vida la reformulación de mi punto de vista como relación con el conocimiento en general y con el conocimiento filosófico en particular. Entonces valido la hipótesis donde la alegría, el placer, el entusiasmo son elementos al decir de Bain “evidencias” de aprendizajes. No puedo dejar de pensar solo por un momento en nuestras prácticas educativas, no quiero generar confusión en la utilización terminológica, corresponde la distinción entre enseñanza y aprendizaje, pero ¡qué importante resulta el vínculo del docente con sus aprendizajes desde lo placentero para poder tener buenas prácticas de enseñanza! El día que no esté, que falte el placer por aprender del docente, su vínculo específico con el conocimiento, algo importante estará faltando en la construcción de su rol docente. El seguir estudiando y aprendiendo es lo que te vitaliza para seguir y no caer en rutinas y círculos viciosos lo que en la literatura pedagógica se conoce como la proletarización docente.

Desde siempre trabajo con 4tos años de educación secundaria, y otras niveles evidentemente, pero releendo mi historia de aprendizajes veo que desde siempre tengo al menos un grupo de 4to, es en éste nivel que los estudiantes tienen la asignatura Filosofía por primera vez desde lo formal. Creo que la presentación de la Filosofía, aquello que anteriormente fue un aprendizaje profundo en mi vida que lo denominé “despertar filosófico” cobra un sentido a modo de huella en mis propias prácticas.

Cobra sentido concepciones ya consagradas como la de Ausubel, en éste ejercicio de narrarme y explicarme por desde mis propios aprendizajes. En la teoría del Aprendizaje Significativo la relación del conocimiento con la estructura cognitiva no debe ser arbitraria, o sea estamos frente a una interacción, no por asociación sino por asimilación, contrariamente al proceso psicológico que se da en un aprendizaje mecánico. Pero a su vez no están planteados de forma dicotómica sino como un continuo. La huella de cómo aprendemos nosotros nos traspasa y la cargamos inconscientemente. Analizando ahora a los procesos realizados por mis estudiantes, resulta curioso que muchos de ellos se resisten a la noción problematizadora de la Filosofía, dicen lo que hay que decir, leo trabajos escritos y “me leo” y podemos jugar con varias hipótesis. Una de ellas son los tiempos diferentes de aprendizaje de cada uno, nunca falta que sobre el fin del año te diga “ahora entendí

lo que es un problema filosófico". Pero Bain en el texto anteriormente mencionado, refiere a los "núcleo de ideas" que persisten aún después de pasar por todo un

curso. Ideas que pueden ser erróneas y que pueden mantenerse "sobreviven" inclusive a una evaluación exitosa, donde se supone que el estudiante maneja conceptualmente los fundamentos teóricos que se le pide. Lo podemos explicar siguiendo la teoría referida de Ausubel que cuando hay aprendizaje significativo tenemos transformación, reorganización de contenidos, de un aprendizaje deseado, por ejemplo en el aprendizaje por descubrimiento. De los requisitos que plantea Ausubel para que se dé un aprendizaje significativo, si bien los tres son importantes el tercero siempre me llamó muchísimo la atención. Refiere a mi disposición al aprendizaje, para establecer relaciones sustantivas con mi estructura cognitiva. Si mi intención es memorizar mecánicamente, obtendré un aprendizaje mecánico. O sea como me posiciono frente al conocimiento es fundamental, refiero ahora que lo que ya se ha mencionado del placer, el deseo no está, si falta mi predisposición, aquí se reconoce de forma precoz en Ausubel lo que hoy se conoce como el trabajo con la subjetividad.

¿Cómo sigue mi historia de aprendizajes? Tengo que hacer referencia a mi vínculo con la lectura, la lectura que interroga, que interpela, recuerdo cuando comencé a leer a Foucault ¡qué difícil, pero que atrapante! Cuanto más leía más me inquietaba. Sus clásicos, claro, pero también de los otros, que nos ocurre cuando estamos embarcados en esto de querer aprender. Recuerdo un libro pequeño, pero que impactó "El nacimiento de la clínica", aquello fue un rato largo de lectura, pero muchísimos días de inquietud intelectual. Lo mismo me ocurrió más adelante con el encuentro con la lectura de Morin y el pensamiento complejo, lo que acostumbro decir "me voló la cabeza", ¿pero qué quiere decir esto en términos de aprendizaje? Encuentro en la lectura un mediador en el sentido Vigotsky, no un mero estímulo intelectual, mucho más que eso. Yo modifico al estímulo y actúo sobre él. Vigotsky destacará lo vincular-social como fundamental, lo intersubjetivo. O sea como voy construyendo la realidad interactuando e internalizando con la cultura. La lectura oficia de mediador en el proceso de mi transformación cognitiva, ampliado a su vez y modificando mi concepción sobre el entorno. Son por ejemplo las mencionadas recientemente huellas bien claras en mi historia de aprendizajes

Entonces ¿Qué es aprender? ¿Cómo se aprende? Preguntas provocadoras, que generan varias sensaciones antagónicas. Supongo que debo saber

responderlas, que los referentes teóricos están para eso, para explicar desde lo conceptual dentro de un paradigma determinado. Hasta se puede decir que es un problema epistemológico, con tradiciones de peso. Podemos decir que el problema del aprendizaje se relaciona con el problema del conocimiento y vaya si tendremos tradición filosófica para pensar y responder tales cuestiones.

Pero en mi caso particular, aún con los referentes teóricos sigue inquietando. ¿Por qué sigue generando fascinación? La realidad actual interpela y me invita a pensar y resignificar las teorías existentes, por lo tanto a pensarme.

Pensar sobre mis propios aprendizajes ¡qué difícil! Supongo que aprendí, eso no está en tela de juicio, pero al explicitarlos para analizarlos, no se ven con tanta claridad. Estamos implicados, sumergidos de tal manera los que trabajamos en el ámbito educativo, que cuesta visualizar. Es un invisible implícito. Trabajo con él no me es un desconocido ¿o sí?

Entonces, aprendí decía la niña del relato inicial, casi sin darme cuenta, acompañada por otro, donde involucró el querer, el vencer el miedo, el placer. Percibo así mis aprendizajes, no me doy cuenta pero sé que estoy “andando” –aprendiendo- y sé que quiero seguir andando.

En el presente relato trataré de analizar desde mi propia historia a modo de pretexto, las implicancias para desarmar lo que allí está plegado de vivencias de aprendizaje.

Al sujeto epistémico no lo puedo separar y concebir sin el sujeto de deseo, la cita inicial de Piaget resulta muy significativa, por dos cosas; por un lado porque no logro pensarme en el lugar de aprendiz sin esas categorías referidas, ya sea de placer, de decepción, de ansiedad, fatiga, esfuerzo, de aburrimiento, etcétera. Se reconocen huellas, recuerdos, difícil colocar en palabras. Por ejemplo de leer un texto y no comprenderlo, volver a leerlo y seguir sin entenderlo, querer entender y no poder, me llevan a la palabra frustración, que contrasta con la satisfacción de experimentar logros de aprendizajes. Estos planteos me llevan a la cuestión ¿Cuáles son los tiempos del aprendizaje? ¿De qué factores depende?

Por el otro lado, la cita de Piaget nos remite a algo que considero central en el problema que estoy abordando, pues los planteos teóricos sufren una especie de reduccionismo simplista, reduciendo cuerpos teóricos complejos en el manejo de un par de hipótesis, que contraponen elementos que no son contradictorios de por sí. Piaget ocupa ese lugar –injustamente- reduciendo su pensamiento al sujeto epistémico por ejemplo. Es un tema complejo, requiere respuestas y abordajes complejos. Pensémosla como tendencia o condición humana, que creo debemos evitar, sobre todo si trabajamos en educación.

Tengo una idea en la cabeza, que desde que comencé el presente trabajo no para de martillar, el aprendizaje tiene que ver con un cambio en la forma de percibir la realidad. Vuelvo al argumento anterior, teóricamente nada nuevo, es la hipótesis constructivista, pero esa idea no deja de hacerme pensar, soy yo, mis experiencias, mi forma de pararme frente a la vida. La realidad se construye desde mis estructuras cognitivas, en procesos de reorganización interna,

jerárquicamente más complejos, a través de desequilibrios que por mecanismos de asimilación y acomodación buscan una reequilibración, o sea una nueva percepción de la realidad. Planteo piagetiano evidentemente. Todo el constructivismo siempre me generó, sobre todo el piagetiano la cuestión de la inconmensurabilidad ¿si partimos de construcciones distintas de la realidad, cómo es posible la comprensión del otro y es posible el diálogo comprensivo? Las explicaciones internalistas tienden, desde mi punto de vista a caer en una cuestión muy solipsista respecto al vínculo con el conocimiento.

Por último quiero permitirme el planteo de una pregunta que la encuentro en la lectura de Bain ¿Cambian los estudiantes su forma de pensar asistiendo a clase? Solo que en esto de narrarme me la voy a plantear ¿cambié mi forma de pensar asistiendo a clases? Considero tal cuestión fundamental si queremos pensar en serio el problema del aprendizaje. Las horas clase no sostienen ni explican mis aprendizajes, no podemos caer en esquemas reduccionistas, basta con pensar ¿qué sé con tantas horas clases en mi vida? De todos los temas y las miles de horas allí, ¿qué he aprendido? La defensa a ciegas de la educación y del sistema educativo formal nos daña, para pensar el problema del aprendizaje desde los nuevos escenarios que interpela hoy requiere de una nueva agenda y horizontes más amplios.

¿Qué es aprender? La pregunta sigue cautivando y provocando. Aprender es también relatarme, contarme desde mis huellas de aprendizajes.

“Cuando aprendemos, también necesitamos «relatarnos» a nosotros mismos lo que aprendimos. Por eso, escribir es una de las mejores formas de ayudarnos a pensar. Cuando escribimos, se nos va haciendo visible nuestro pensamiento...” Alicia FERNÁNDEZ. Los idiomas del aprendinete.