



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS

UNA INDAGACIÓN SOBRE LA GESTIÓN DE AULA PARA EL TRABAJO EN EQUIPO
EN EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS DE LA ASIGNATURA CIENCIAS
PARA LA CIUDADANÍA.

En el marco del Seminario *Representaciones narrativas de la integración curricular para la educación en cambio climático.*

Seminario para optar al Título de
Profesor(a) de Educación Media En Biología y Química

FLORENCIA ANTONIA GAVILÁN GALLEGOS

Profesor Guía: Iván Eduardo Salinas Barrios

28 de noviembre del 2022

Santiago – Chile

*Agradezco y dedico este trabajo a mi madre,
que me acompaña día a día con su amor y templanza.*

*Agradezco y dedico este trabajo a mi padre,
quien no me acompaña físicamente,
pero me ilumina y me guía en todo momento.*

*Agradezco a aquellos y aquellas que formaron mi camino,
que me apoyaron en este amplio y hermoso viaje de ser profesora.*

Este seminario de título se realiza con apoyo del proyecto FONDECYT 1211286 "Educación en cambio climático en Chile Análisis exploratorio de políticas, currículo, y prácticas escolares y de formación inicial docente", cuyo investigador responsable es el profesor Iván Salinas Barrios.

Resumen

El aula es un ambiente complejo que requiere de un gran esfuerzo de los profesores y las profesoras para gestionar las situaciones que allí ocurren. Desde una aproximación indagatoria es posible comprender la historia de las relaciones que ocurren en la sala de clases e investigar en el contexto educativo. Sobre esta base, a partir de la observación e implementación de una secuencia didáctica en un establecimiento educacional ubicado en Santiago de Chile, surge la problemática docente sobre la gestión del trabajo en equipo, contemplando la influencia de las relaciones personales en su desarrollo. El problema es constatado y abordado en relatos contruidos a través de la metodología de *Indagación narrativa de aula* que dan cuenta de dónde se origina el interés de una futura profesora por utilizar el trabajo en grupo como estrategia didáctica, los conflictos y acontecimientos que esto genera y las decisiones tomadas en función del clima del aula y el aprendizaje de las estudiantes del curso. Los resultados concluyen en torno a cómo estos conflictos son parte de la naturaleza del ambiente de una sala de clases y a la falta de competencias para la gestión del trabajo en equipo, así como el aporte que otorgan a futuras investigaciones y proyecciones de la investigación.

Palabras clave: Gestión de aula, trabajo en equipo, relaciones interpersonales, indagación narrativa de aula, integración curricular.

Introducción

En mi último año de universidad se me asignó un establecimiento educacional para realizar mi práctica intermedia y, posteriormente, mi práctica profesional de Pedagogía en Educación Media en Biología y Química. Este centro asignado era un liceo técnico-profesional sólo de niñas, ubicado en una comuna urbana en el sector sur de la Región Metropolitana, por lo que inmediatamente lo sentí como un desafío. Toda mi escolaridad se desarrolló en un colegio científico-humanista de carácter mixto, por ende, mi contexto educativo fue muy distinto del que estaba a punto de enfrentar, ya como profesora en formación.

El relacionarme con las personas, en general, siempre me resultó fácil. Por este motivo, pensé que relacionarme con las estudiantes de ese liceo no sería una tarea difícil. Y así fue (mayoritariamente). Durante mi práctica intermedia, en el primer semestre de mi último año de universidad, no tuve mayores acontecimientos sobre mi relación con las estudiantes. Sólo implementé, es decir, realicé clases según una planificación propia en un curso, un segundo medio, compuesto por 14 estudiantes de edades entre 15 y 17 años; curso en donde las actividades resultaron de acuerdo con lo planificado en mi secuencia didáctica. Las estudiantes de este segundo medio, pese a todos los comentarios de los profesores y las profesoras sobre el curso que apuntaban a que estas chicas eran problemáticas debido a los múltiples episodios que ocurrían dentro del aula, fueron cordiales conmigo y manifestaron una buena disposición por lo que les enseñé, en ese entonces, en Química y Biología. Los episodios por los cuales las trataban de “problemáticas” correspondían a crisis de pánico, llantos, autolesiones, entre otros. En un principio para mí solo eran historias contadas por algunos profesores y algunas profesoras del establecimiento, pero luego los comencé a observar en mis clases y, de alguna u otra forma, tuve que manejarlos con los conocimientos que tenía en ese momento.

Sin embargo, desde el comienzo de esta práctica, tanto en ese curso, como en aquellos en los que sólo tuve que observar, siempre me llamó la atención la estructura con la que se organizaban las estudiantes. En cada curso que participé, sin excepción, observé grupos muy marcados. Tan marcados, que hubo salas en las que, en medio, sólo había sillas vacías que dividían el curso en dos. Debo reconocer que, en ocasiones, utilicé esta organización a mi favor para realizar trabajos en los mismos grupos dispuestos. Quizás debí arriesgarme más y proponer nuevos grupos de trabajo para fortalecer sus relaciones interpersonales y derribar esta barrera estructural existente, pero me atemorizaba el saber que podría generar conflictos entre ellas y, más aún, que pudiera afectar la buena relación que había logrado construir con las estudiantes.

Pese a ello, no dejé que esta experiencia me condicionara a trabajar con alguna metodología de enseñanza o estrategia didáctica específica en el futuro. A diferencia del primer semestre, ya en mi práctica profesional, en el segundo semestre, no me correspondía implementar en un segundo medio. En esta oportunidad, se me asignaron tres terceros medios, de estudiantes entre 17 y 18 años, y un primero medio, de estudiantes entre los 14 y 15 años. Pensé en algún momento que tras el retorno a la presencialidad producto de una crisis sanitaria, el primer trimestre había sido un periodo de adaptación para ellas y que por esta razón aún no retomaban conductas y actitudes que esto conlleva, tales como el respeto, la participación, la socialización y el compañerismo, las cuales se habían perdido en las clases remotas. Pensé que luego de las vacaciones de invierno, desde finales de junio a finales de julio, durante este último trimestre la situación sería diferente debido a que habrían tenido un primer trimestre para adaptarse nuevamente a su entorno, a sus compañeras, a sus profesores y profesoras, a su liceo. Pensé que quizás los cursos estarían más unidos y que podría modificar la forma en la que trabajé anteriormente, que esta vez podría diversificar los grupos de trabajo y hacer que las

estudiantes trabajaran con otras compañeras con las que no habían trabajado nunca. Pero no fue así. Tanto en los terceros medios como en el primero medio el panorama se mantuvo, principalmente en uno de los terceros medios. Distintas situaciones en las que las estudiantes no querían trabajar con algunas compañeras, incansables quejas sobre el trabajo en equipo o, incluso, en las que algunas estudiantes decidían trabajar solas, hicieron que me cuestionara si el trabajo en equipo, mirándolo como una estrategia didáctica, promueve el desarrollo de una buena relación con mis estudiantes -y entre ellas- y propicia un ambiente de aprendizaje en la sala de clases.

El presente trabajo tiene por finalidad analizar los resultados de mi implementación de una secuencia didáctica, a partir de la utilización de estrategias didácticas como el trabajo en equipo y su gestión en el aula, considerando mi percepción sobre las relaciones interpersonales que se desarrollan en la sala de clases.

Los contenidos de este trabajo abarcan el planteamiento del problema a indagar acompañado de su marco teórico, ahondando en la gestión de aula y el manejo del trabajo en equipo como estrategia didáctica, y contemplando, principalmente, las relaciones interpersonales como factor fundamental en un ambiente de aula. Asimismo, incluye la metodología de indagación y sus formas de registro de datos, los resultados expuestos mediante relatos que abordan la problemática, un diálogo reflexivo en torno a los resultados obtenidos y con referentes teóricos y conclusiones acerca de la indagación.

Marco teórico

Como marco de esta indagación narrativa de aula, a continuación, presento algunos conceptos que son relevantes en mi trabajo. El primero es una comprensión de la gestión de aula, relacionado con el proceso desarrollado por los y las docentes para lograr aprendizajes en los y

las estudiantes. El segundo es el trabajo en equipo, entendiéndolo como una estrategia didáctica para alcanzar un propósito pedagógico. Finalmente, el tercero son las relaciones interpersonales como vínculo educativo y comunicacional.

Desde una perspectiva ecológica, un aula es un ambiente en el cual, típicamente, 20 a 30 estudiantes (o más) -un curso- se reúnen con uno o quizás dos adultos (profesores) para involucrarse en actividades, las cuales tienen propósitos y resultados educacionales para los estudiantes (Doyle, 2006, p. 2). Sin embargo, el manejo de una sala de clases dista de ser algo sencillo, pues dentro de este ambiente ocurren situaciones inesperadas y simultáneas que deben ser resueltas con inmediatez por parte de los y las docentes, debido a que es un espacio compartido por sujetos distintos, con experiencias e historias de vida particulares. Determinar una resolución para estas situaciones y conocer las formas de acción, permite estatuir el orden en el aula. De esta manera, según Doyle (2006) “la gestión de aula tiene que ver con cómo el orden en ambientes de aula se establece y se mantiene” (p. 3). Asimismo, este orden de aula se adecúa a cada contexto, es decir, los programas de acción dependen de factores que van desde la organización de la sala de clases hasta las interacciones entre los y las estudiantes, y su relación con profesores y profesoras, y son determinados para cada contexto. En un contexto educativo, entiendo el programa de acción de una manera similar a lo que significan las planificaciones que guían el actuar docente en el cotidiano (Doyle, 2006).

Para mantener el orden y, a la vez, lograr aprendizajes en los y las estudiantes, se aplican diversas estrategias didácticas como programas de acción que deben ser ajustados según el contexto de aula. Estas estrategias, para Tobón (2013), son un “conjunto de acciones que se proyectan y se ponen en marcha de forma ordenada para alcanzar un determinado propósito” (p. 288), por tanto, en el ámbito pedagógico, es el docente quien despliega los programas de acción

para lograr los objetivos de aprendizaje. Asimismo, Tobón (2013) entrega algunas recomendaciones para planear y emplear las estrategias didácticas en actividades de aprendizaje. Dentro de ellas, se recomienda “seleccionar la estrategia o estrategias didácticas más acordes con la formación de la competencia que se tiene proyectado formar” (p. 295), considerando criterios y evidencias requeridas, políticas institucionales y disponibilidad de recursos, pero también estas estrategias se deben adecuar a una “formación de la actuación idónea y responsable” (p. 295). Es por ello que entrega algunos principios que se deben atender al momento de seleccionar una estrategia, tales como la actividad (los y las estudiantes asumen un rol activo frente al aprendizaje), la reflexividad (qué, para qué, por qué, cómo, cuándo y con qué), inclusión (permiten el trabajo con estudiantes en diversos grados de competencia), adecuación (se ajustan a las condiciones de los y las estudiantes), pertinencia (abordan procesos del mundo real), congruencia (coherente con la formación de las competencias) y motivación (poseen aspectos curiosos, retadores, creativos y novedosos) (Tobón, 2013).

Diversos autores sugieren el trabajo en equipo como estrategia didáctica, a la cual muchos y muchas docentes se resisten, ya que les preocupa que, sin su supervisión constante, el salón de clases se convierta en un caos (Lotan, 2006). Según Ander-Egg y Aguilar (2001), el trabajo en equipo se define como “un pequeño número de personas que, con conocimiento y habilidades complementarias, unen sus capacidades para lograr determinados objetivos y realizar actividades orientadas hacia la consecución de los mismos” (p. 13). Esta estrategia es esencial en la resolución de tareas que reflejan incertidumbres y problemas auténticos de la vida real. Por lo tanto, conlleva que profesores y profesoras deleguen su autoridad, lo que no significa renunciar a ella, sino más bien entregarles la facultad a los y las estudiantes para decidir, resolver, analizar y reflexionar en el desarrollo de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Junto a ello, se deben dar

ciertos requisitos, condiciones y exigencias para realizar un trabajo en equipo, tales como objetivos y valores comunes, número limitado de miembros integrantes del equipo, estructura organizacional y funcional acorde con las exigencias del equipo, complementación humana e interprofesional, comunicación fluida y transparente, atención personal y búsqueda del espíritu del equipo, la implicación personal y la vivencia de pertenencia a un equipo y la capacidad para superar conflictos y oposiciones (Ander-Egg & Aguilar, 2001). Los beneficios para el aprendizaje del trabajo en equipo son innegables. Cohen y Lotan (1994) señalaron que en diferentes áreas temáticas y en diferentes niveles, mientras más estudiantes participen en interacciones de grupos pequeños, mayores serán sus logros de aprendizaje. Por lo cual, los y las docentes, dado su rol, son los encargados y las encargadas de asignar las tareas, monitorear las actividades y evaluar el desempeño. Dicho de otra forma, son los profesores y las profesoras quienes deben gestionar el trabajo en equipo.

Si bien el trabajo en equipo promueve el desarrollo de múltiples habilidades y competencias, puede crear situaciones difíciles y desagradables, tanto para el profesor como para los alumnos (Lotan, 2001), puesto que las aulas son sistemas sociales en donde cada uno de los actores y las actoras que participan tienen su propia visión determinada por la experiencia y por la manera en que perciben el espacio y las situaciones que se viven en la escuela. Covarrubias y Piña (2004) afirmaron que “para entender el contexto educativo como el espacio social en que convergen todos los factores que afectan los acontecimientos en el aula —físicos, culturales y sociales—” (p. 50) es indispensable comprender la interacción entre los sujetos y las sujetas que intervienen. Por lo tanto, en el presente trabajo, se ahonda en las interacciones interpersonales establecidas entre las estudiantes y la interacción docente-estudiante, mediante las cuales se “intercambian formas de sentir y de ver la vida (...), se comparten necesidades, intereses y

afectos” (López & Soraca, 2019, p. 192). Cabe destacar que si estas relaciones no son positivas, influyen negativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las experiencias influyen la forma en que los y las estudiantes se desenvuelven en el aula; a través de ellas es posible construir las ideas que poseen sobre sí mismos y mismas, y su entorno, sus conocimientos y percepciones. El trabajo en equipo, como una experiencia colectiva, aporta al desarrollo, en diferentes ámbitos de la vida, de los y las protagonistas que participan en él. Beane (1997/2010) habla de una integración del currículum entendiéndose como “un diseño curricular que se interesa por mejorar las posibilidades de integración personal y social mediante la organización del currículum en torno a problemas y cuestiones significativas (...) sin preocuparse por los límites que definen a las áreas disciplinares” (p.17). En este sentido, la integración curricular es parte de una forma de incorporar curricularmente el trabajo en equipo de manera transversal en las asignaturas escolares. Esto implica, si consideramos el aula como sistema social, diverso y tolerante, en donde los conocimientos, habilidades y competencias adquiridas se extrapolan fuera de ella, que “la vida democrática implica el trabajo colaborativo sobre temas sociales comunes” (Beane, 1997/2010, p. 26) y que hay muchos educadores y educadoras que han propuesto distintas maneras de organizar el currículum “en torno a temas personales y sociales, programado de forma colaborativa y llevado a la práctica por profesores y alumnos conjuntamente, y comprometido con la integración de los conocimientos” (p 26).

Metodología

La siguiente investigación se desarrolla usando como aproximación metodológica la indagación narrativa de aula, que “promueve la comprensión de las aulas como experiencia” (Salinas, 2017, p. 37). Esta aproximación propone que la transformación de las experiencias en relatos explicita el saber docente desde los propios y propias profesores y profesoras.

Considerando una sala de clases como un espacio social y complejo, desde esta postura, se visualizan las interacciones entre los y las protagonistas dentro del aula como parte de las experiencias y que, por lo tanto, cuentan historias transcurridas en situaciones propias de un contexto educativo. Asimismo, “al indagar el aula desde la narrativa, se abren posibilidades de comprensión sistemática del individuo docente en su dimensión histórica y subjetiva” (Salinas, 2017, p. 37). Dicho de otra forma, esta metodología permite conocer, entender y evaluar la práctica docente y nos provee de “comprensiones pedagógicas sobre qué es el aula, quién la indaga, y cómo lo hace desde la narrativa” (Salinas, 2017, p. 37). De tal manera que “la flexibilidad metodológica que ofrece la indagación narrativa apunta a un producto claro: el *texto narrativo de investigación* (o *narrative research text*), cuya característica principal es la captura de una historia o de relatos” (Salinas et al, 2017, p. 43, énfasis en original).

En esta investigación cualitativa llevé a cabo la escritura de relatos que describen y explican las múltiples situaciones y fenómenos que me ocurrieron, particularmente, dentro del aula, permitiéndome reflexionar en torno a cuestiones inherentes a la labor docente. Para elaborar los relatos, realicé previamente un registro de datos e información. Para ello utilicé herramientas como: notas de campo en un cuaderno físico, registros de audio mediante la aplicación de *Notas de voz* del sistema operativo móvil iOS y fotografías específicas centradas en las respuestas de las estudiantes a actividades propuestas durante la implementación. En cuanto a las notas de campo, las realicé después de cada clase con la finalidad de guardar la mayor cantidad de detalles posibles con la cercanía a la experiencia. A diferencia de los registros escritos, los registros de audio los realicé antes y después de las implementaciones para recoger mis percepciones y emociones sobre cada sesión. Finalmente, tomé fotografías de la pizarra, principalmente, para recolectar las respuestas de las estudiantes durante las clases, así como

fotografías a sus trabajos clase a clase (planificaciones del proyecto, análisis y reflexión del proceso y productos finales). Cabe destacar que este registro de datos e información se realizó sistemáticamente durante las 12 semanas de duración de mi práctica profesional, entre los meses de septiembre y noviembre del año 2022.

Posterior a la recolección de datos, y a partir de ellos, redacté una vez a la semana relatos mediante el ejercicio de escritura guiada en las sesiones de trabajo correspondientes al Seminario de Título. Esta escritura guiada reside en el uso de la técnica *Pomodoro*, que consiste en utilizar un temporizador para dividir los tiempos, generalmente en bloques de 20 a 25 minutos con descansos de tres a cinco minutos y, de esta manera, focalizar el trabajo. Inicialmente, el objetivo de esta escritura fue identificar la problemática que pudiera aparecer en los relatos para, posteriormente, una vez reconocida, ahondar en ella y orientar nuestra escritura hacia su reflexión.

Para el presente trabajo, el enfoque de la escritura de los relatos estuvo en las clases realizadas en la asignatura Ciencias para la Ciudadanía en uno de los tres cursos de tercero medio. Esta decisión surge a partir de los eventos vividos en la misma sala de clases y como respuesta a la problemática de las relaciones interpersonales en estructuras de trabajo en grupo. Si bien el trabajo en equipo fue una estrategia didáctica utilizada para los tres terceros medios, en el curso seleccionado hubo reacciones más diversas frente a esta, debido a los conflictos y acontecimientos vividos, así como a las relaciones interpersonales que se manifiestan a partir de su utilización.

Los resultados de esta indagación narrativa de aula se presentan a través de cuatro relatos, los cuales permiten comprender el origen de mi interés por el trabajo en equipo, el inicio de mi práctica profesional docente y el comienzo de las problemáticas asociadas a esta estrategia

didáctica, las situaciones y acontecimientos de mayor tensión, y, para finalizar, un relato sobre la resolución de conflictos y el término de mi intervención.

Resultados

A continuación, se exponen los resultados de la indagación narrativa de aula en formato de cuatro relatos mediante los cuales se aborda el problema identificado en clases de Ciencias para la Ciudadanía en un tercero medio al emplear el trabajo en equipo como estrategia didáctica.

Capítulo 1 - Detrás de cámaras

Desde mi educación inicial hasta cuarto medio estudié en el mismo establecimiento. Un colegio particular subvencionado de la comuna de San Ramón en la Región Metropolitana. Por lo tanto, mi entorno escolar, dentro de todo, se mantuvo constante durante toda mi escolaridad. Esto me permitió, entre algunas cosas, establecer una cercanía con mis profesores, profesoras y equipo directivo del colegio, debido a que me conocían desde muy pequeña. Sumado a ello, mi rendimiento escolar era muy bueno; tenía notas sobresalientes y era muy responsable, lo cual parecía agradarles a mis docentes, que siempre fueron afectuosos y afectuosas conmigo. Dados estos antecedentes, no me extrañaba que me pidieran colaboración para ayudar a mis compañeros y compañeras en la realización de algunas tareas.

Así, durante esta etapa me caractericé por ser, o querer ser de distintas maneras, la líder. Solía liderar los grupos pequeños de trabajo en las actividades y ofrecerme como candidata para ser la presidenta de curso. No sé si se debe a mis ganas de querer tener todo bajo control o a otro aspecto de mi historia de vida, pero el liderar me permitía, además, no dejar a nadie “de lado”. Es así como en cuarto medio mis compañeros y compañeras me eligieron para ser la presidenta de curso. Era un año complejo, pues, como todos nos imaginamos, en cuarto medio se toman decisiones y ocurren situaciones que en la posición de estudiantes de enseñanza media pueden

tener una importancia que, probablemente, hoy, más grandes, no la tienen. Por ejemplo, la incansable discusión para elegir el diseño del polerón de generación, coordinar las últimas alianzas, bailes y actividades en el colegio, organizar la gala de graduación, mandar a elaborar los cuadros de la licenciatura, entre otras, son ocasiones en las que recuerdo haberme hecho cargo por ser presidenta de curso, pero recuerdo también momentos en los que tuve que resolver situaciones para ayudar a mis compañeros y compañeras, como organizar una rifa en beneficio de aquellos y aquellas que no podían costear el polerón. De alguna forma, no quería que alguien quedara excluido o excluida.

Esta característica propia de mi persona me llevó, también, a participar en actividades fuera del contexto educativo. Solía reunirme con un grupo de jóvenes de entre 16 y 25 años para coordinar fines de semana completos con el propósito de generar buenos recuerdos para otras personas y participar de todos los eventos a beneficio en los que pudiera cooperar. Por ello, el trabajar en equipo siempre fue parte de mi vida, así como el mantener una buena relación con las personas. Entiendo que estas particulares no sólo influyeron en mi personalidad, sino que en las decisiones que tomé, dentro de las cuales se encuentra el estudiar pedagogía.

Entré a la carrera de Pedagogía en Biología y Química el año 2017. A los 17-18 años ya tenía claro a lo que me quería dedicar, así que no fue una tarea difícil decidir la carrera. Ingresé con la mejor disposición, sin dejar de lado el miedo y la inseguridad que producen, en un inicio, las nuevas etapas.

Apenas ingresé me di cuenta de que la dinámica de la universidad era muy distinta a lo que ocurría en el colegio. En la universidad, el individualismo, principalmente en los primeros años, se hacía presente con fuerza. Si bien constantemente los y las docentes realizaban trabajos en equipo, señalando que “en los colegios deberán aprender a trabajar con más personas”, la

colaboración y cooperación eran escasas y no estaban exentas de conflictos, ya que, con palabras muy sencillas, “cada quién se salvaba como pudiese”. Sin embargo, tuve la fortuna de encontrar a mis amigas, quienes me brindaron su compañerismo y un grupo al cual pertenecer. Siguiendo con la misma línea, el trabajo en equipo continuó siendo una actividad que me acomodaba y se me daba con naturalidad, persistiendo incluso en mi práctica docente y ya desde una posición de profesora en formación.

Capítulo 2 - El Origen del caos

En mi quinto -y último- año de universidad se me asignó un establecimiento educacional para realizar mi práctica intermedia y, posteriormente, mi práctica profesional. Este centro asignado correspondía a un liceo técnico-profesional sólo de niñas, ubicado en una comuna urbana en el sector sur de la Región Metropolitana. Inmediatamente lo sentí como un desafío, pues toda mi escolaridad se desarrolló en un colegio científico-humanista de carácter mixto y mi contexto educativo fue muy distinto del que estaba a punto de enfrentar, ya como profesora en formación. Durante mi práctica profesional, el segundo semestre, se me asignaron cuatro cursos distintos: primero medio M, tercero medio P, tercero medio R y tercero medio S. A diferencia de mi práctica intermedia, realizada en el semestre anterior, donde tuve que trabajar únicamente con un segundo medio, en esta práctica me correspondía implementar mis clases en niveles con los que nunca antes había trabajado y con estudiantes que no conocía. Por lo tanto, estaba nerviosa. Para primero medio se me había asignado la asignatura de Biología y para tercero medio debía implementar en la asignatura Ciencias para la Ciudadanía.

El 7 de septiembre fue la primera vez que ingresé a la sala del tercero medio S. Cuando entré a la sala junto a mi profesor guía, el profesor Néstor, quien me acompañaría durante mis clases, me impresioné al observar a una única estudiante dentro de ella. Según el horario, la clase

ya había comenzado. El profesor le preguntó a esta chica dónde se encontraban sus compañeras, a lo que ella respondió “Todavía están en la feria, *profe*”. Efectivamente, en el gimnasio del colegio se estaba desarrollando una feria de universidades para las estudiantes del establecimiento. El timbre para ingresar a la sala ya había sonado, por lo tanto, en cualquier momento las estudiantes deberían comenzar a ingresar a la sala. No fue así. Esperamos durante los 90 minutos de duración de la clase a que otra estudiante ingresara a la sala, pero ninguna llegó. Para mí implementación, eso significaba que las clases diseñadas tendrían que correrse una semana más.

Dos semanas después, el 28 de septiembre, puse en marcha la planificación de mi secuencia didáctica. En esta clase, inicié el nuevo módulo de Ciencias para la Ciudadanía: “Seguridad, Prevención y Autocuidado”, el que a su vez se divide en dos unidades. Yo alcanzaría a trabajar con sólo una de ellas, la primera unidad de “Emergencias y riesgos socio-naturales en mi territorio”.

El currículo de tercero medio propone a los y las docentes trabajar bajo la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos. Planifiqué mi ruta de aprendizaje, es decir, la secuencia de actividades para cada clase de acuerdo a ello. Considerando el objetivo de aprendizaje propuesto por el Ministerio de Educación, el objetivo de mi ruta de aprendizaje era: “Analizar, a partir de modelos, riesgos de origen natural o provocados por la acción humana en su contexto local, mediante la generación, desarrollo y gestión de proyectos colaborativos”. Por consiguiente, en esta primera clase -mi punto de partida- debía indagar sobre las ideas previas de las estudiantes e introducir el tema, para que pudieran elegir una problemática o pregunta de su interés a desarrollar en el transcurso del proyecto.

Comencé la clase presentándoles, a través de una diapositiva de *Power Point*, dos videos breves sobre situaciones de riesgo. En uno de ellos se observaban dos hombres sacando una bandeja con comida del horno, el cual prendía una gran llama de fuego. En el otro se observaba una mujer soltando un conjunto de globos hacia el cielo, los cuales chocaban con los cables eléctricos de la luminaria y producían una explosión. Inmediatamente logré ver una reacción en las estudiantes, algunas se sorprendieron y otras comenzaron a comentar con sus compañeras. A partir de estos videos les pregunté: “¿Qué podemos ver en los videos?” y anoté sus respuestas en la pizarra. Intenté caminar por entre las filas para ir preguntándoles una a una. “Riesgo”, “explosión”, “fuego” y “peligro”, son algunas de las que alcancé a anotar. Hasta ese punto, me sentía bien: la mayoría de las estudiantes participaban y respondían a mis preguntas.

“Muy bien”, les dije. “Ahora que identificamos algunas ideas que pueden surgir a partir de unos videos, nos vamos a imaginar una situación. Para ello, necesito que cierren sus ojos y yo les leeré un texto, mientras ustedes se lo van imaginando”. Las estudiantes mantuvieron su buena disposición y todas cerraron los ojos. El texto les planteó una situación: se encuentran en un paseo de curso en donde han podido aprovechar de las actividades que se han realizado y de la estancia en el lugar. Cuando llega la noche, todos y todas se disponen a disfrutar de un gran evento con música y comida, y de un momento a otro comienza a temblar intensamente, aumentando los gritos y el pánico colectivo. Al pasar el temblor todo se encuentra oscuro y hay personas heridas. Se activan las sirenas y se percibe que no hay un plan de evacuación. Cuando terminé de leer, les pedí que abrieran sus ojos y les planteé cuatro preguntas: 1) ¿Qué crees que harías en esta situación?, 2) ¿Hacia dónde te moverías en los primeros treinta minutos después del sismo? ¿Por qué?, 3) ¿Qué factores y variables piensas que hay que considerar para tomar algunas decisiones relacionadas con la seguridad y la sobrevivencia? y 4) Siendo totalmente

sincera, ¿estás preparada para enfrentar una situación de emergencia? ¿Por qué? A continuación, les di 15 minutos para que respondieran individualmente esas preguntas en sus cuadernos, para luego compartirlas con el curso. Me impresioné al observar que las estudiantes respondían en sus cuadernos, en completo silencio. Esperé que, tal como en los otros cursos en los que he realizado actividades de este estilo, las chicas conversaran en vez de que respondieran en sus cuadernos.

Finalizó el tiempo y les pedí que por favor compartieran sus respuestas. Me dispuse a leer las preguntas una por una e ir anotando sus ideas en la pizarra. Para la pregunta 1, surgieron respuestas como “ir a un lugar seguro”, “reunirme con mis amigas”, “ayudar a la gente herida”, “mantener la calma”, “entrar en pánico” y “hacer un plan de evacuación”. Para la pregunta 2, respondieron “ir a un lugar alto”, “ir a una zona segura” e “ir lejos de edificios”. En este punto, hubo varias ideas, ya que algunas estudiantes comentaron que se habían imaginado la situación en diferentes lugares; algunas en la playa, otras en el bosque. Para la pregunta 3, brotaron las ideas de “mantener la calma”, “considerar la cantidad de personas” y “organizarse”. Finalmente, para la pregunta 4, la mayoría de las estudiantes consideró no sentirse preparadas para enfrentar una situación como las que se les planteó.

Luego de esta actividad, procedí a explicarles términos como “riesgo”, “tipos de riesgos”, “riesgos naturales” y “riesgos antrópicos”. Entremedio, realicé algunas preguntas para mantener su concentración en la clase y fomentar la participación y, al igual que en las actividades anteriores, las estudiantes parecían dispuestas a contestar. Me sentí contenta, motivada. Sentí que las chicas generaron un buen ambiente en la sala de clases y que, sobre todo, intervinieron.

Una vez que introduje el tema principal de la unidad y pudieron conocer algunos términos necesarios para la elección de sus problemáticas, les indiqué la actividad siguiente. Debían formar grupos de trabajo de tres a cuatro integrantes y, en conjunto, elegir una

problemática o pregunta relacionada con los riesgos socio-naturales que pudieran encontrar en el territorio chileno. Para ello, les pedí que me entregaran en una hoja el nombre de los integrantes del equipo y la temática elegida.

Al instante las estudiantes comenzaron a formar sus grupos de trabajo. La mayoría se movió de sus lugares, excepto una estudiante, la misma que el 7 de septiembre se encontraba sola en la sala de clases. Me acerqué a ella y le pregunté “¿Con quién vas a hacer grupo?”. “Voy a trabajar sola”, me respondió. Le pregunté “¿Segura que quieres trabajar sola?” y me afirmó que, efectivamente, no quería trabajar con nadie. De inmediato me inquieté. Honestamente no supe cómo enfrentar la situación más que diciéndole que estaba bien y que me entregara en una hoja su nombre y la temática de elección. Me preocupé, ya que es la única de 15 estudiantes presentes ese día en la sala que decidió trabajar por cuenta propia. ¿Tendrá algún problema con sus compañeras? ¿Será que sus compañeras son quienes no quieren trabajar con ella? Son algunas de las interrogantes que me surgieron.

Sonó el timbre anunciando el término de la clase y guardé mis cosas para salir mientras las estudiantes me entregaban sus hojas. La chica que decidió trabajar sola me entregó su papel. “Al menos ahora puedo identificarla por su nombre. Amanda”. Pensé.

Salí de la sala. En el transcurso de la sala 1 a la sala de docentes le comenté al profesor Néstor la situación. El profesor me comentó que Amanda en el proyecto pasado trabajó con las chicas que se encontraban en su misma fila, tres puestos más adelante, y que se llevaba muy bien con una chica extranjera que era parte de ese grupo. Sin embargo, esta chica tuvo que devolverse a su país por problemas familiares, por lo que ya no es parte del curso. Seguí pensando en Amanda. ¿Será culpa mía el exigirles trabajar en grupo y poner a algunas en una situación incómoda? ¿Qué puedo hacer para ayudar a esta chica? ¿Tendré que dejarla simplemente que

trabaje sola? En ese momento no se me ocurrió respuesta alguna para esas preguntas. Sé que es algo normal que en un grupo de personas no todas tengan vínculos estrechos, pero no me había puesto en la situación de que ocurriera en mi clase. Decidí esperar a la siguiente clase para hablar con Amanda.

Una semana después, el miércoles 5 de octubre, entré a la sala 1 para mi segunda clase de Ciencias para la Ciudadanía en el 3°S, al igual que las clases anteriores junto a mi profesor guía. Saludamos al curso y dejé mi mochila en la mesa destinada para quien esté a cargo de la clase. Comencé preguntándoles qué hicimos la clase anterior. Me respondieron, una sobre la otra, que leyeron un texto sobre un temblor y respondieron unas preguntas. “Vimos los tipos de riesgos” y “tuvimos que elegir un tema”, agregaron.

Tras recopilar sus comentarios, les expliqué que en la clase de ese día nos correspondería planificar el proyecto. Para ello, les indiqué que les escribiría en la pizarra aquellos puntos que debían considerar para planificar su proyecto en torno a la pregunta “¿De qué manera los riesgos socio-naturales afectan el ecosistema?”. Estos puntos eran: nombre de la problemática, pregunta del proyecto, reto, descripción del producto, materiales necesarios y asignación de tareas. Me dirigí hacia cada uno de los puestos y les distribuí una hoja en blanco, en donde debían escribir y completar estos indicadores. Las estudiantes se agruparon entre ellas y comenzaron a trabajar.

“Tenemos un problema”, les indiqué dirigiéndome a todo el curso. “Hay tres grupos que escogieron el mismo tema. ¿Cómo lo hacemos?”, les pregunté. Momentos antes de la clase, mientras revisaba los papeles que me habían entregado con el nombre de las integrantes del equipo y la temática seleccionada, me percaté de que tres grupos habían elegido los volcanes como su tema de interés. Decidí preguntarles directamente a ellas cómo podíamos resolver este problema, con el objetivo de que las temáticas no se repitieran y pudiéramos tener una variedad

de proyectos. “Saquemos unos papelitos”, me indicó una de las estudiantes. Tomé su idea e hice tres papeles en donde escribí un “Sí” y dos “No” para determinar qué equipo se quedaría con el tema. Pasé por cada uno de los tres grupos y les pedí sacar un papel. Realizamos el sorteo y el grupo que usualmente se sienta en el fondo de la sala, compuesto de cuatro estudiantes, resultó el “ganador”. Le solicité a los otros dos grupos que pensarán en alguna otra problemática que fuera de su interés y me la comentaran, informándoles previamente los temas que ya habían sido elegidos por los otros grupos.

En el transcurso de la clase, observé a cada grupo y resolví algunas dudas. La mayoría de ellas estuvieron orientadas a la definición del reto de su proyecto, por lo que las ayudé a entender que definir el reto les permitirá darle un propósito a su trabajo. Por ejemplo, el grupo que trabaja con los incendios definió como reto “Elaborar un afiche interactivo para informar sobre cómo actuar frente a un incendio”. Luego, las estudiantes siguieron trabajando en la planificación de sus proyectos y yo seguí acercándome a los equipos para ver su avance.

Mientras observaba, me acerqué a Amanda, la chica que anteriormente había declarado trabajar sola. Tal como lo había pensado, decidí realizarle algunas preguntas para saber un poco más sobre el avance de su proyecto. Le pregunté, “Amanda, ¿cómo vas con tu proyecto?”. Ella me respondió que iba bien, que eligió la sequía como temática. “Super”, le digo, “¿pero aún quieres trabajar sola?”. “Sí, *profe.*”, me contestó. Insistí y le comenté “Hacer un proyecto es mucho trabajo para ti sola, ¿segura que no quieres trabajar con alguien más?”. Amanda, por lo general, respondía a mis preguntas con una risa nerviosa, pero esta vez fue seria y determinada. “No. Voy a trabajar sola”. Dejé de preguntarle sobre el tema y, para no incomodarla, cambié la conversación hacia la planificación del proyecto. Amanda me comentó que ya tenía la planificación casi terminada y que, finalmente, realizaría un video sobre la sequía. Además, me

contó, nuevamente con su risa nerviosa, que en el apartado de “asignación de tareas” sólo puso su nombre para todas las tareas. Entendí, finalmente, que Amanda efectivamente quería trabajar sola y pensé que tal vez es lo que más le acomodaba, no porque tuviera una mala relación con sus compañeras, ya que reiteradas veces observé cómo sus compañeras se dirigían amablemente hacia ella, sino que simplemente esa era su decisión. Le di la oportunidad de que realizara el proyecto por cuenta propia e ir ayudándole en lo que necesitara en su elaboración. Respeté su espacio y continué supervisando el trabajo de los otros equipos.

Cuando quedaban diez minutos, me acerqué al grupo ganador del sorteo de temas y les pedí que me entregaran la planificación de su proyecto. Este equipo, conformado por cuatro estudiantes, usualmente entregan las actividades de las últimas. En el transcurso de la clase constantemente hablan entre ellas o revisan sus celulares. Me entregaron la hoja. Habían terminado de planificar su proyecto y les indiqué que para la semana siguiente debían traer los materiales para comenzar con el taller de producción, es decir, la primera parte de la elaboración de su producto. Una de las estudiantes me responde “No”, tajantemente. Repetí “Próxima semana, materiales.”. Nuevamente me dijo que “No”. Ella se encontraba muy seria y de brazos cruzados apoyada sobre la mesa y sus respuestas fueron, creo yo, de mala manera. No les reiteré la instrucción, porque el resto de sus compañeras de grupo me dijeron “Sí, profe.”

Salí de la sala y le comenté al profesor Néstor esta situación. Hasta este momento desconocía el nombre de esta estudiante, así que el profesor me señaló que su apellido era Sáez. El profesor no realizó comentarios al respecto sobre lo que me había ocurrido. Llegué a la sala de docentes y me encontré a la profesora Nicole, una profesora que lleva toda su vida trabajando en ese colegio. Me acerqué a ella y entre conversaciones varias, le comenté lo que me pasó con esta estudiante. La profesora Nicole me dijo que, para la próxima vez, hablara directamente con la

estudiante Sáez y que le preguntara por qué me respondió de esta manera. “Ok, para la próxima vez lo haré”, me dije a mi misma y decidí saber más sobre esta estudiante antes de actuar.

Capítulo 3 - Tiempos conflictivos

Para la elaboración del producto ocuparíamos dos clases, la del miércoles 12 de octubre y la del miércoles 26 de octubre. El miércoles 19 de octubre no tendríamos clases, ya que se realizaría la celebración del aniversario del establecimiento. El 12 de octubre me dirigí nuevamente a la sala 1, pensando en las situaciones que ya habían ocurrido las clases anteriores. Dentro de todo, esta sesión se desarrolló con bastante tranquilidad. La totalidad de los grupos llevó sus materiales para elaborar el producto que eligieron y comencé a observar la producción de algunas maquetas y afiches. Mi intervención fue escasa, puesto que delegué mi autoridad para que las estudiantes trabajaran autónomamente, con los roles y tareas previamente asignadas. La mayoría de los equipos parecía estar a gusto con la elección de sus temas, a excepción del grupo compuesto por Catalina, Laura y Elisa. Esta última manifestó su disgusto desde que inició la clase, al comentarme que encontraba injusto que le diera el tema que ellas habían elegido a otro grupo. Le señalé que ella no había estado presente la clase anterior (se ausentó) y que realizamos un sorteo para ver a qué grupo se le asignaba ese tema. Observé su rostro insatisfecho ante mi respuesta y le indiqué que el nuevo tema que habían elegido sus compañeras, las trombas marinas, al igual que los volcanes, era muy interesante y les reiteré que un modelo no significaba únicamente realizar una maqueta, por lo que tenían la libertad de elaborar el producto que ellas quisieran.

Una vez solucionada la situación, al igual que la clase anterior, supervisé el trabajo de cada grupo y resolví dudas que surgieron respecto a la creación de sus modelos, hasta que sonó el timbre que indicó el término de la clase. Les recordé, antes de salir, que la semana siguiente continuaríamos con el taller de producción. Amanda decidió realizar un video, dedicando esta

clase a elaborar el guion y seleccionar las imágenes que ocuparía. Por otro lado, Tamara, la chica que la clase anterior me respondió de mala forma, trabajó activamente con su grupo, construyendo la base del volcán con arcilla y, cuando me acerqué para preguntarles cómo iban con su proyecto, esta vez, respondió amistosamente. Di por finalizada la clase y caminé hacia la sala de profesores y profesoras contenta con el trabajo de las estudiantes.

Dos semanas después, el 26 de octubre, entré a la sala del 3°S y saludé a las chicas con entusiasmo. Inmediatamente el grupo de Tamara se me acercó y me indicó que les robaron su maqueta de la sala de clases. Las demás estudiantes del curso escucharon este comentario y me miraron con rostros de incredulidad. Ante esta situación, les pregunté si trajeron materiales para elaborarlo nuevamente, ya que es un problema que debían resolver como grupo. Me respondieron que no, porque ellas ya tenían casi terminado su volcán. “Aun así”, les dije, “hoy tenemos que seguir trabajando en la elaboración de su producto. Lo que puedo hacer es no descontarles puntos por no traer materiales hoy, pero la próxima semana deben traer finalizada su maqueta, ya que hoy es el último día para hacerla”. Dije estas palabras con el objetivo de apaciguar la actitud de enojo de las chicas debido al robo de su trabajo. Pensé, en ese momento, que era la mejor forma de mantener la buena relación con ellas y que esta situación no pasara a mayores. Más calmadas volvieron a sus lugares y, puesto que no trajeron materiales, dedicaron su tiempo a mirar sus celulares y conversar entre ellas.

El resto de las estudiantes trabajó sin problemas. Sin embargo, a pesar de que les dije al inicio que esta sería la última clase para elaborar su producto, percibí que a la mayoría de los grupos les quedaba mucho por terminar completamente. Por esta razón, antes de finalizar, les indiqué que la próxima semana, debido al tiempo, tendríamos que seguir con la siguiente fase del proyecto, la fase de reflexión y análisis, por ende, deberían traer sus trabajos terminados antes de

la presentación que sería la semana subsiguiente. Consideré que mis instrucciones quedaron claras, las estudiantes asintieron y algunas me respondieron con un “Bueno, *profe*”. A diferencia de la semana anterior, salí de la sala preocupada. No observé un compromiso real de parte de ellas hacia el trabajo que estaban realizando. Me preocupé, ¿las chicas estarán aprendiendo algo? ¿tendré que ser más exigente con ellas?

El día 2 de noviembre, al ingresar a la sala, algunas estudiantes se encontraban trabajando en sus representaciones. Las noté distraídas y, a pesar de que siempre me saludaban con fervor, recibí muy pocos “hola, *profe*” devuelta. Les hablé a las chicas y les pregunté “¿Trajeron sus modelos terminados?”. Las chicas del grupo de adelante de la sala me miraron con cara de asombro y una de ellas me preguntó “¿Había que traerlo terminado?”. “Sí”, les respondí, “la clase pasada les dije que era la última clase para hacer sus productos porque hoy tenemos que seguir con la siguiente fase del proyecto”. Al parecer, mis instrucciones no fueron claras, o bien las estudiantes no me prestaron atención cuando se las expliqué. Pensé en su respuesta y, al verlas tan concentradas realizando sus maquetas y afiches, decidí entregarles nuevas indicaciones. “Chicas, présteme atención un segundo. Como les acabo de decir a sus compañeras, no tenemos más tiempo para hacer los modelos. Así que vamos a hacer lo siguiente: el día de hoy les traje unas preguntas en una hoja para que analicen sus productos y su trabajo. Es importante que las respondan, así van a poder detectar sus aciertos y errores en la producción del modelo. Como veo que muchas no han terminado, les daré el resto de la hora para que terminen, siempre y cuando contesten las preguntas que les traje”. Cuando terminé de hablar, me encaminé hacia cada uno de los grupos y les facilité una hoja con las preguntas. Para asegurarme esta vez, repetí las instrucciones en todos los equipos.

Transcurridos unos 15 minutos, me entregaron las hojas con sus respuestas. Las hojé rápidamente para ver, principalmente, las respuestas a la pregunta “¿Cuáles fueron las dificultades que encontró en la construcción de su modelo?”. Hubo dos que me llamaron particularmente la atención: el grupo de Tamara respondió “la responsabilidad de una de nosotras” y el grupo de Elisa “la organización del grupo”. A diferencia de los otros equipos que indicaron aspectos de la elaboración de su producto (como el uso de ciertos materiales o la búsqueda de información), estos dos grupos consideraron como dificultades algunas situaciones particulares de trabajar colaborativamente. Me quedé con estas dos respuestas, para considerarlas cuando presentaran. El resto de la hora se desarrolló de la misma manera que la clase anterior. Las estudiantes continuaron trabajando en sus proyectos hasta que sonó el timbre. El día de hoy, al igual que la clase anterior, me preocupé. Pensé en si las chicas serían capaces de resolver los inconvenientes que se les presentaron y podrán presentar la clase siguiente. Me planteé, por primera vez, si el trabajo en equipos y la realización de proyectos es una metodología que favorezca el proceso de enseñanza-aprendizaje, principalmente por los conflictos que se estaban desarrollando. ¿Será que esto perjudicará el objetivo de aprendizaje de mi implementación? ¿Podré lograr, pese a todo, que las estudiantes aprendan?

El lunes 7 de noviembre recibí un mensaje de mi profesor guía del establecimiento. En el mensaje, me adjuntó la fotografía de un correo que le envió una estudiante del 3°S, Andrea. El correo decía: “Hola profesor, quería hacerle una consulta y era que si en el trabajo de la maqueta lo podría hacer yo sola, ya que con mi compañera ya no trabajamos juntas por motivos personales, con ella trabajaba el tema de tsunamis y era hacer la maqueta sobre este, yo ya tenía lista mi parte que era hacer el *Power Point* pero el miércoles pasado llegué tarde y ella no llevó su parte entonces quería ver si podía hacerlo sola”. El profesor, muy amablemente, le respondió

que la profesora a cargo, por el momento, soy yo, así que hablará conmigo sobre este asunto y le daremos una respuesta el miércoles en la clase. Le respondí al profesor que, dentro de mis posibilidades, podía permitirle que realizara el trabajo por separado, pero que el trabajo ya debería estar listo y que si se arriesgaba a hacerlo de nuevo de todas formas tendría que presentar el miércoles. Presenté con este correo que el caso de Andrea no sería el único de este estilo pues, el profesor me comentó, que siempre ocurren situaciones así.

Por lo general, los miércoles siempre hay muy pocas estudiantes cuando entro a la sala del 3°S, ya que es su hora de ingreso al establecimiento y muchas llegan atrasadas. Sin embargo, este miércoles, había bastantes chicas y pensé que se debía a que tenían que presentar sus proyectos. Para comenzar la sesión de presentaciones, les indiqué el orden que habíamos definido hace unas clases atrás. El primer grupo se levantó de sus asientos y se acomodó para presentar. Este grupo, en particular, es de los pocos grupos de este curso que trabajó muy bien, de forma colaborativa, siempre fueron responsables y creativas, además de que demostraron interés por la realización de sus trabajos. Estas características se vieron reflejadas en su proyecto. Era una presentación muy completa, las chicas manejaban el tema y su maqueta relacionada con los “sismos de gran magnitud” daba cuenta de un esfuerzo y dedicación detrás. Al finalizar la exposición, les entregué su retroalimentación sin mayores correcciones.

A continuación, era el turno de Amanda, la chica que decidió trabajar sola. Mientras Amanda preparaba su material de apoyo, Elisa y Catalina me llamaron hacia sus pupitres. “¿Qué les pasó, chicas?”. Elisa me respondió “*Profe*, nos toca a nosotras después de Amanda, pero no tenemos la presentación”. “¿Por qué no la tienen?” volví a preguntar y me respondió “Porque nuestra otra compañera tenía que hacerlo, pero no nos avisó si lo hizo o no y no ha llegado a clases, así que no pudimos prepararla”. Me pareció extraño, ya que las clases anteriores las vi

trabajando muy bien en grupo, así que les pregunté “¿Y por qué no les avisó?”. Catalina me respondió “Porque ya no nos hablamos”. Cuando me contestaron, Laura, la chica que faltaba de este equipo, ingresó y se sentó en el extremo opuesto de la sala. De inmediato entendí que no era algún problema del proyecto, sino más bien se debía a algún problema de relación entre ellas. Les dije “Chicas, pero es un problema que ustedes deben solucionar. Yo no puedo acercarme a ella y preguntarle por qué no les envió la presentación. Es responsabilidad de ustedes organizarse y prepararse. Así que pónganse de acuerdo y yo, *a lo más*, puedo preguntar si otro grupo quiere presentar antes que ustedes, pero hoy deben presentar, sino tendrán descuento en su nota”. Las chicas no parecieron quedar conformes con mi respuesta, pero consideré que era parte del trabajo en grupo que ellas mismas sean las que solucionaran sus conflictos.

Cuando resolví este tema, le indiqué a Amanda que comenzara su presentación. A Amanda, debido a su personalidad introvertida, le cuesta exponer frente a sus compañeras. Esto se apreció, por ejemplo, por el tono de voz bajo que utilizó al hablar y por lo rápido que se expresa, como si quisiera terminar lo antes posible. Por estos motivos su presentación contuvo muchos vacíos, entre los cuales, incluso, se le olvidó introducir su tema y presentar el reto de su proyecto. Sin embargo, cuando terminó de hablar, proyectó su video, el cual exhibió un gran trabajo, ya que tenía dibujos digitales diseñados por ella misma e información relacionada con la sequía que nos permitió entender la importancia de su comprensión y consideración. Su video fue muy bueno. En ese momento, pensé que tal vez le hubiese sido mucho más complejo realizar este video con otra persona y que, quizá, habría tenido que escoger otro producto para trabajar colaborativamente en su elaboración.

Posterior a Amanda, presentó el grupo de Tamara por voluntad propia. Finalmente, elaboraron una maqueta nueva debido al robo que habían sufrido. Sin embargo, no mostraron

dedicación en su creación, puesto que ésta se encontraba sucia y maltratada. En cuanto a su presentación, no hubo una organización previa y no dominaban mayormente la temática. Estos aspectos se debían a que las chicas no aprovecharon el tiempo de las clases anteriores para trabajar en el proyecto. Dentro de las dificultades sobre las cuales les pregunté la clase anterior, justamente este grupo señaló la responsabilidad de una de las integrantes del equipo como dificultad. Mi percepción, por otro lado, es que no se comprometieron realmente a trabajar en conjunto y cumplir con el reto que se propusieron.

Una vez que finalizó la presentación de este grupo, Laura me llamó hacia su puesto. Allí, me explicó que ella sí llevó la presentación y que sí quería presentar con el resto de su grupo, pero que el resto de sus compañeras no quería exponer con ella. Al igual que a las otras integrantes del grupo, le dije que era un problema que debían resolver cuánto antes, ya que quedaban 15 minutos de clases y era la única oportunidad que tenían para presentar sin que se les aplicara un descuento. Le dije esto, pero no observé alguna acción de parte de ella, por lo que me dirigí hacia su grupo y les pregunté “¿Van a presentar finalmente?”, recibiendo un “No, *profe*, la otra clase vamos a presentar” por respuesta. Decidí, en ese momento, no involucrarme más en el tema, ya que ellas debían ponerse de acuerdo para resolver la situación. Cuando tocaron el timbre, salí de la sala, honestamente, molesta, ya que no era la primera vez que estas chicas se excusaban en la realización de una actividad. Sin embargo, espero que puedan solucionar sus problemas.

Capítulo 4 - El Gran final

El mismo día, miércoles 9 de noviembre, luego de finalizar mi clase con el tercero medio, caminé hacia la sala de docentes y, como todas las semanas en ese horario, me dispuse a cumplir con mis horas no lectivas en donde, por lo general, me dedico a revisar guías y planificar clases.

De pronto, una profesora que se encontraba en la sala me dijo “Florencia, te buscan unas estudiantes”. Me asomé a la puerta y vi a dos chicas del 3°S esperándome, Laura y Sara, la chica que trabajaba con Andrea, quien envió un correo para solicitar trabajar sola. “Hola chicas, ¿qué necesitan?”, les dije. Laura me respondió “Hola, *profe*, necesitamos hablar con usted sobre los proyectos. Lo que pasa es que yo pertenezco a un grupo, pero mis compañeras ya no quieren trabajar conmigo y yo tengo la presentación lista, pero el afiche lo tienen ellas”. Debido a la previa conversación que tuve con el profesor sobre dejar que algunas estudiantes continuaran el trabajo individualmente, para asegurarme, le pregunté “¿Y quieres trabajar sola?”. “Sí, *profe*”, respondió Laura. Frente a esta respuesta, le dije “Ok, pero debes considerar que la nota final promedia la nota de la presentación con la nota del producto, así que para la siguiente clase debes preparar ambas cosas”. Laura pareció estar de acuerdo con mi solución, así que lo afirmó con un “Ya, *profe*, gracias”. Por otro lado, Sara me indicó que su compañera, Andrea, también decidió trabajar sola y que ella se enteró de su decisión hace un rato. Para que la resolución de estos conflictos fuera equitativa, le entregué la misma respuesta que a Laura.

A la clase siguiente, mi última clase con el tercero medio S debido al cumplimiento de mis semanas de práctica profesional, entré a la sala 1 y nuevamente había pocas estudiantes presentes. Esperé 10 minutos a que llegaran más chicas antes de comenzar con las presentaciones de ese día, ya que, sólo había uno de los seis “grupos” que les faltaba presentar. Digo “grupos”, pero, en realidad, era un grupo, dos parejas y tres estudiantes por separado. Transcurridos un poco más de 10 minutos, llegaron un par de estudiantes de los equipos que ya expusieron, pero no de los que aún faltaban. Así que decidí darle el espacio a la pareja de Elisa y Catalina para que presentaran. “Ya, chicas, presenten *no más*”, les dije. Me miraron con extrañeza y Elisa me dijo “*Profe*, pero si la clase pasada le dijimos que no íbamos a presentar”. Seguramente fue una

información que olvidé, pero de todas formas insistí “¿Están seguras que no van a presentar?”. Ante su respuesta afirmativa, les recalqué que si no presentaban, debía evaluarles con la nota mínima la presentación y que esta nota sería promediada finalmente con la nota de su producto (en su caso, un afiche). Una vez que entregué esta aclaración, me di cuenta de que no había más grupos presentes y ya habían pasado, por lo menos, 30 minutos desde que ingresé a la sala.

Mientras me siento en el escritorio, llegaron estudiantes de un grupo. Este grupo, me envió previamente su *Power Point* a mi correo, por lo que la preparación a su presentación fue mucho más rápida. Sin embargo, sus integrantes me comentaron que una de sus compañeras, Natalia, no asistiría debido a que no pudo llegar al establecimiento por motivos justificados ante la dirección del colegio. Así que, para que no se vieran afectadas, les sugerí que expusieran de todas formas. En términos generales, la presentación de este grupo sobre los huracanes fue bastante completa y expresaba su dedicación y compromiso. Al igual que las chicas del grupo de los sismos de gran magnitud, este grupo trabajó activamente en el desarrollo de su proyecto, reflejándose en su producto y presentación final.

Cuando terminaron de exponer, me acerqué a Sara, quien en el inicio de la clase me indicó que iba a presentar en esta sesión, pero que debía contactarse con su mamá para que le enviara el *Power Point* y el video de su proyecto. Como pasó hartó rato desde aquello, le pregunté “¿Te enviaron el trabajo?”. “No, *profe*” me respondió. Seguí esperando.

A esta altura de la clase, solo quedaban 20 minutos para cumplir con el horario. En ese instante, llegaron Isabel y Dafne, quienes aún no presentaban. Dafne dejó sus pertenencias en su mesa y caminó apresuradamente hacia mí. “*Profe*, ¿puedo ir al baño? Quiero vomitar”. Respondí que sí a su pregunta, preocupándome por su bienestar. Fui hacia donde Isabel, su pareja en el proyecto, y le pregunté “¿Qué le pasó a su compañera?”. Me contestó que se encontraba un poco

enferma, pero que igualmente presentarían en los minutos que quedaban. Nuevamente, seguí esperando.

Terminé de resolver esta situación y me acerqué a Andrea que acababa de llegar a la clase. “Hola Andrea, ¿qué le pasó que viene llegando a esta hora?”. “Tuve unos problemas, *profe*”, recibí de respuesta. Le dije “Andrea, hoy es el último día que tienen para presentar, no hay más plazo”. Me dijo “*Profe* es que yo tengo el afiche, pero no hice la presentación”. Al igual que a las demás estudiantes, le dije que si no presentaba esta clase, tendría que evaluarla con la nota mínima, ya que tampoco había llevado su afiche.

Me sentí frustrada en ese momento. Me sentí frustrada porque sentí que estas pequeñas situaciones se me estaban escapando de las manos y porque no sabía cómo responder frente a las exigencias del establecimiento de calificar a las estudiantes. Me acerqué al profesor con el objetivo de aclarar mis pensamientos y le comenté lo que me habían dicho las estudiantes. El profesor me vio complicada, así que me pidió que fuéramos unos minutos fuera de la sala. Al salir, le dije que no sabía qué hacer con aquellas chicas que no iban a presentar, ya que era mi último día de práctica y no podía darles más tiempo, pero tampoco quería calificarlas con la nota mínima. De inmediato me frenó y me indicó que había que tomar decisiones y que estas debían ser iguales para todas las estudiantes, que no podía hacer diferencias, a menos que tuvieran un justificativo aceptado por la dirección. Le dije “Entonces voy a tener que calificarles, al menos la presentación, con la nota mínima y esa nota promediarlas con las notas del producto, si es que me lo traen”. El profesor estuvo de acuerdo con mi decisión y eso me dio más tranquilidad, ya que él conocía mejor que yo los aspectos administrativos del colegio y me aseguró que si ya les había dado muchas oportunidades a las chicas de entregar sus trabajos desde la dirección entenderían las calificaciones que les asignaría.

Ingresé nuevamente a la sala de clases. Con la intención de aclarar todas las confusiones que pudiera haber con respecto a las presentaciones y el cálculo de las notas. Me dirigí, puesto por puesto, hacia las chicas que no presentarían y les informé que debido que no teníamos más tiempo para ver sus presentaciones y a las oportunidades que les di tendría que calcular su nota como lo acordé con el profesor. Luego de “poner los puntos sobre las íes” sonó el timbre que anunciaba el término de la hora. Me despedí, por última vez, del tercero medio S.

Salí agotada y con lástima por haber terminado de esta forma. Me sentí disconforme con mis acciones y decisiones, pero traté de tranquilizarme y pensar que hice lo que mejor pude dentro de lo que estaba a mi alcance.

Recordé las clases anteriores e intenté descifrar dónde estaban mis desaciertos. ¿Será que desde un principio debí haberles asignado los grupos? ¿Mis confusiones influyeron, de alguna manera, en su trabajo en equipo? ¿Pude obtener mejores resultados si hubiese gestionado de mejor manera estos conflictos? A pesar de que algunos grupos fueron capaces de realizar excelentes productos, mi disconformidad radicó en el proceso para llegar a ellos. Me hubiese gustado, por ejemplo, tener otro actuar frente a los casos de, por ejemplo, Amanda, Laura o Andrea. Me quedé con el sosiego de que en un futuro podré hacer las cosas mucho mejor.

Discusión y Conclusiones

A lo largo de los relatos se hace cada vez más clara la problemática de cómo las relaciones interpersonales influyen en la utilización de estrategias didácticas como el trabajo en equipo, dificultando el manejo de este por parte de profesores y profesoras. El *Capítulo 1 - Detrás de cámaras* da cuenta de cómo parte de mi historia biográfica influyó en mi elección del trabajo en equipo como estrategia didáctica. Esto se debe a que son nuestras propias experiencias las que determinan, en parte, la forma en que actuamos y decidimos. Zárte (2016) explica que

“iniciamos nuestros estudios con una idea sobre lo que significa enseñar y cómo enseñar, porque tenemos el recuerdo de aquellos y aquellas docentes que impactaron en nuestras vidas” (p. 85). Es decir, la práctica docente está empapada de nuestras memorias y aprendizajes, a partir de los cuales se debe reflexionar para no “reproducir aquello que no queremos” (Zárate, 2016, p. 85). En este sentido, la narrativa me permite contrastar mis concepciones desde mi experiencia escolar con los conocimientos pedagógicos adquiridos a lo largo de mis estudios. A esto se le denomina “biografía escolar” que, según Caporossi (2012), “es un relato que se refiere a los aprendizajes incorporados en el paso por la escolaridad” (p. 113). La autora indica que “como producto de nuestra historia de alumnos, nos hemos apropiado de teorías, creencias, supuestos y valores sobre el conocimiento profesional docente” (p. 113). Por ello, el construir este relato me posibilita conocer y reflexionar acerca de dónde se origina mi interés por utilizar estas estructuras de trabajo en equipo en la sala de clases.

Por otro lado, el resto de los capítulos advierten sobre los conflictos y situaciones que se desarrollan en el curso a raíz del trabajo en grupo. Debido a la multidimensionalidad e imprevisibilidad del aula (Doyle, 2006), estos hechos son parte de la naturaleza del ambiente en donde se desenvuelven día a día los y las estudiantes. Según Pantoja (2005), el conflicto “forma parte de la vida de las microsociedades que conforman nuestros centros educativos y tienen destellos a veces opuestos que ponen a prueba la capacidad de los docentes” (p. 6). En los relatos es posible visualizar las decisiones que tuve que tomar en función de mantener el clima del aula. Sin embargo, me resulta necesario reconocer la innegable dificultad que esto conlleva. En algún momento durante mi implementación, recurrí a la literatura para conocer de qué manera gestionar estos conflictos y me encontré, principalmente, con que no hay una solución concreta para todos los casos, ya que estos hechos tienen múltiples factores que los determinan, entre los

que se encuentran el modelo de sociedad en el que vivimos, que promueve la competitividad y la desintegración social, y a la enseñanza tradicional que caracteriza a ciertos establecimientos. Por tanto, los y las estudiantes no están acostumbrados a estructuras que rompan con estas metodologías expositivas. No obstante, a partir de mi búsqueda y mi reflexión personal, llegué a una conclusión: en el trabajo en equipo son ellos mismos y ellas mismas quienes deben identificar y gestionar estos conflictos, ya que es parte de las habilidades y actitudes que promueve esta estrategia didáctica. Estas habilidades, además, son aquellas que se requiere desarrollar en el aprendizaje de las ciencias en general. Por nuestro lado, los y las docentes podemos ayudarles a identificar la naturaleza de su conflicto y entregarles herramientas, como la comunicación, que puedan serles útiles para resolverlos.

El ejercicio de narrar los acontecimientos, especialmente en el *Capítulo 4 - El Gran final*, me permite hacer una autocrítica en torno a mi relativa inexperiencia en la gestión de aula. Castañeda y Villalta (2017) en su texto, *Gestión de aula y formación inicial de profesores*, señalan que “diversos estudios reportan que la gestión pedagógica del aula es una de las principales dificultades que experimentan los profesores principiantes y para la que se sienten poco preparados” (p. 5) y que tanto el manejo de la sala de clases como la interacción docente-estudiante se identifican como “predictores de aprendizaje” de los y las estudiantes (p. 5). Existe una relación estrecha entre lo expuesto por esta autora y lo que viví en mi práctica profesional. Pese a ello, considero que, en este caso, la experiencia, como acumulación de tiempo en aula y situaciones, juega un rol importante dentro del desarrollo de estas competencias.

Considerando que vivimos en un mundo que atraviesa transformaciones dinámicas es de suma importancia educar y entregar las herramientas necesarias para enfrentar estas transformaciones, ya sean sociales, políticas e, incluso, climáticas. Me detengo en este punto

porque es parte del foco de este seminario y puede vincularse con el tema que he indagado. Para la educación para el cambio climático, en el estudio realizado por Monroe et. al (2017) en donde se revisan artículos que abordan la educación sobre el cambio climático, se demostró que los métodos de enseñanza atractivos, activos y centrados en el estudiante o la estudiante son efectivos para la ciencia y la educación ambiental. Dentro de estas metodologías activas podemos encontrar el aprendizaje cooperativo, que promueve habilidades para la resolución de problemas que afectan a la sociedad, así como el pensamiento crítico y la toma de decisiones informadas. Es por ello que, para futuras investigaciones, este trabajo realizado en las clases de Ciencias para la ciudadanía en tercero medio se puede focalizar en función de analizar las habilidades que se promueven en el trabajo en equipo en una educación para el cambio climático.

Si hablamos de una educación para el cambio climático desde la integración curricular, el presente trabajo permite trazar un vínculo entre las experiencias que poseen los y las estudiantes con los conocimientos y habilidades que se requieren para adaptarnos a los nuevos procesos, en consistencia con lo planteado por Beane (1997/2020). Para Fogarty (1991), desde una aproximación metacurricular, es posible enhebrar habilidades, ya sea de pensamiento, sociales, de estudio, etcétera, en el contenido mediante un modelo enhebrado de integración curricular. En ambas perspectivas sobre integración curricular se hace necesario incorporar modelos de trabajo en aula que impliquen un trabajo colaborativo.

Finalmente, con respecto a la problemática, a través de los relatos es posible registrar y analizar los resultados de mi implementación de una secuencia didáctica, enfocándome en un problema particular: la utilización de estrategias didácticas como el trabajo en equipo y su gestión en el aula. El relato permite incorporar de manera comprensiva la consideración a las

relaciones interpersonales como elemento fundamental en el progreso de una clase y la gestión del aula.

Referencias

- Ander-Egg, E. y Aguilar, M. (2001). *El trabajo en equipo*. Progreso.
- Beane, J. (2010). La integración del currículum: El diseño del núcleo de la educación democrática (Trad. R. Filella). Morata. (Trabajo original publicado en 1997).
- Caporossi, A. (2020). La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes. En Sanjurjo, L. (Ed.), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp. 107-148). Homo Sapiens.
- Castañeda, M. y Villalta, M. (2017). Gestión del aula y formación inicial de profesores: Un estudio en revisión. *Perspectiva Educativa. Formación de profesores*, 56(2), 4-27. [https://doi: 10.4151/07189729-Vol.56-Iss.2-Art.484](https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.56-Iss.2-Art.484)
- Cohen, E. y Lotan, R. (1994). *Designing groupwork: Strategies for heterogeneous classrooms*. Teachers College Press.
- Covarrubias, P. y Piña, M (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34(1), 47-84.
- Doyle, W. (2006). Ecological Approaches to Classroom Management. En Evertson, C. y Weinstein, C. (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 97-125). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- López, N. y Soraca, T. (2019). Relaciones interpersonales y su incidencia en el aula. *Educación y Ciencia*, (23), 191-206. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2019.23.e10231>

- Lotan, R. (2006). Managing Groupwork in the Heterogeneous Classroom. En Evertson, C. y Weinstein, C. (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 525-539). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Monroe, M., Plate, R., Oxarart, A., Bowers, A. y Chaves, W. (2017). Identifying effective climate change education strategies: a systematic review of the research. *Environmental Education Research*, 25(6), 791-812. <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1360842>
- Pantoja, A. (2005). La gestión de conflictos en el aula: factores determinantes y propuestas de intervención. En Rivera, A. y Pérez, M. (Eds.), *Orientación escolar en centros educativos* (pp. 3-36). Secretaría General Técnica.
- Salinas, I., González, N. y Fernández, L. (2017). *Indagación narrativa de aula: casos de innovación en educación científica*. Escaparate.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Ecoe.
- Zárate, M. (2016). La biografía escolar como instrumento para la reflexión de los conocimientos previos y construidos durante la formación docente entorno al “cómo enseñar”. *Revista Ensayos Pedagógicos*. 11(2), 83-97. <https://doi.org/10.15359/rep.11-2.4>