



Universidad de Chile

Departamento de Estudios Pedagógicos

Facultad de Filosofía y Humanidades

**La observación y cuestionamiento del entorno para un
aprendizaje significativo. Una didáctica centrada en las
inquietudes del estudiante.**

Informe para optar al grado académico de Profesor de Educación Media en Asignaturas
Científico-Humanistas con mención en Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Estudiante: Vicente Ignacio Pérez Klein

Profesores Guía: Ana Arévalo y Mauricio Núñez

Seminario de Título

Hacia una Didáctica de la Pregunta

Santiago de Chile

2023

Resumen

En la actualidad la clase expositiva sigue siendo la metodología principal de enseñanza en los colegios bicentenario, en la búsqueda de buenos resultados para pruebas estandarizadas. Aquello fomenta la memorización del contenido, en desmedro de un desarrollo integral del estudiante. Se hace necesario la construcción de una didáctica que despierte el interés de los estudiantes, a la vez que se potencia el desarrollo de habilidades de reflexión y pensamiento crítico. Esto en conjunto con la instalación de la confianza, colaboración y autonomía en el espacio que habitan los estudiantes. A partir de la práctica docente se pueden implementar las bases para la conformación de una cultura del pensamiento, la duda y la pregunta en el aula, utilizando la experiencia del estudiante como conexión a un aprendizaje significativo. El presente escrito es una reflexión de dicha implementación, centrado en la utilización de temas y preguntas controversiales como herramientas de conexión al asombro y el cuestionamiento del entorno.

Palabras clave: Asombro, Confianza, Cultura del Pensamiento, Pensamiento Crítico, Politización, Experiencia del Estudiante.

Currently, the expository class continues to be the main teaching methodology in bicentennial schools, in the search for good results for standardized tests. This encourages the memorization of content, to the detriment of the student's integral development. It is necessary to build a didactic that awakens the interest of students, while enhancing the development of reflection and critical thinking skills. This in conjunction with the installation of trust, collaboration and autonomy in the space inhabited by the students. From the teaching practice it is possible to implement the bases for the conformation of a culture of thinking, doubt and questioning in the classroom, using the student's experience as a connection to meaningful learning. This paper is a reflection of such implementation, focusing on the use of controversial topics and questions as tools to connect to wonder and questioning of the environment.

Keywords: Awe, Confidence, Thinking Culture, Critical Thinking, Politicization, Student Experience.

Durante mi primer año de práctica tuve la oportunidad de ir conociendo y comprendiendo la actual realidad escolar y sus implicancias. Comparado con mi propia experiencia escolar, había aun ciertos elementos que seguían siendo similares. Yo egresé de la enseñanza escolar el 2012, por lo que el tipo de didáctica al que me enfrentaba en Historia, Geografía y Ciencias Sociales estaba determinado por el Currículum anterior. Entonces, ya habiendo pasado 10 años desde mi última experiencia de aprendizaje en el sistema escolar, esperaba que la enseñanza hubiera sufrido modificaciones. Sin embargo, hay ciertos aspectos de la didáctica y evaluación que no han cambiado, por lo menos en mi experiencia como practicante. La clase expositiva, en la que el docente hace un monólogo de contenido de la unidad, sigue siendo el método de preferencia. Es por lo mismo que, al observar las clases durante mi primera práctica me di cuenta que, aun siendo que las actuales Bases Curriculares tienen como foco central el desarrollo de habilidades y actitudes en el estudiante, en el aula no se estaba reconociendo la voz y la capacidad de reflexión de este. ¿Qué es lo que faltaba entonces? ¿Por qué sigue siendo la memorización de contenido el eje central?

Durante toda mi experiencia de práctica he estado en 2 colegios bicentenario. Estos reciben dicho título por una variedad de factores, entre estos por el porcentaje de vulnerabilidad de su grupo estudiantil y por la excelencia académica obtenida por el resultado de pruebas estandarizadas. ¿Pero a qué apunta dicha excelencia? El objetivo principal es que los estudiantes ingresen a la educación superior. Dicho estándar responde entonces a que el manejo e interpretación de contenido sean un factor central de la enseñanza en estas escuelas. En las evaluaciones de HGSC que pude observar durante la práctica, existía una tendencia a la realización de pruebas estandarizadas. Con esto me refiero a una metodología evaluativa en torno a selección múltiple, términos pareados y desarrollo corto. Per se no hay nada negativo con este tipo de evaluaciones, sin embargo, estas se correlacionan con una didáctica centrada en la memorización, repetición de ideas y conceptos. Parte de las habilidades estipuladas en el Currículo de HGSC y Ed. Ciudadana, como la investigación, análisis, interpretación y pensamiento crítico, no logran desarrollarse de forma plena bajo este tipo de enseñanza.

En mi experiencia escolar, cuando aún no sabía que quería dedicarme a la disciplina de la historia desde una veta investigativa y profesional, veía la historia como algo netamente

asociado a la memoria. Con el solo hecho de aprenderme personajes, fechas y hechos tendría todos elementos para poder comprender bien la historia. Sin embargo, dicha visión fue cambiado durante mi enseñanza media. Y es que hasta ese momento la enseñanza de la historia era un proceso de escuchar al profesor, anotar, memorizar y responder lo que aprendí en una prueba, la cual normalmente consistía en una evaluación de selección múltiple, verdadero y falso y una pequeña sección con desarrollo, con respuestas de no más de 2 párrafos. Al final del día solo se buscaba que repitiéramos lo que vimos en clases y eso para el profesor era un aprendizaje, muy similar a lo que observado en la práctica. Sin embargo, todo cambio cuando se implementó, una vez ingresé a Iro medio, el programa de *Bachillerato Internacional*. Mi colegio era particular pagado y de tradición alemana. Antes de la implementación del programa el plan de estudio se guiaba netamente desde el currículum nacional. Sin embargo, desde que se implementó, no sólo veíamos con mayor profundidad ciertas materias, también la forma en la que los profesores enseñaban cambió. Llegaron 2 profesores de Alemania, entre esos una profesora de historia. Inmediatamente se notaba una diferencia en la forma que llevaba las clases. Preguntaba constantemente sobre nuestra opinión, hacíamos por lo menos una vez a la semana una actividad en clases y al final del semestre había que elaborar un informe sobre un tema que nos interesó. Lo encontré fascinante, pero no por eso no fue difícil. Era extraño aprender de otra forma. Me había acostumbrado en una metodología en la que el profesor era el que hablaba y mostraba la información y yo solo me dedicaba a escribirla en mi cuaderno.

Aunque tuve la oportunidad de desarrollar habilidades de reflexión y pensamiento crítico, esta no es la realidad en la mayoría de las escuelas chilenas. Especialmente en colegios con alto porcentaje de vulnerabilidad, que más que apuntar sus esfuerzos a la posibilidad de que algunos de sus estudiantes logren un desarrollo integral de su persona, prefieren apuntar sus recursos a la creación de un sistema de didáctica y evaluación enfocado en otorgarle a sus estudiantes una chance de acenso social al acceder a la universidad. El colegio en el que tuve mi última práctica profesional tiene dichas pretensiones. El objetivo central es preparar a las y los estudiantes para que ingresen a la educación superior. Se hace difícil modificar una enseñanza que tiene como foco el resultado de la PAES (Prueba de Acceso a la Educación Superior) y no el desarrollo de habilidades en los estudiantes. Si bien estas se pueden ir mejorando de forma progresiva, al no ser el proceso de aprendizaje el

aspecto esencial, se pierde su importancia y muchas veces se dejan de lado. Además, el colegio cuenta con un Índice de Vulnerabilidad en la enseñanza básica del 92%, mientras que en la enseñanza media del 86%. Bajo esta realidad, se pueden comprender la situación de la enseñanza pública en el país. Especialmente en el caso de un Colegio Bicentenario, los docentes saben que su labor apunta al propósito ya estipulado. De todas maneras, se pueden lograr cambios en dicha metodología. Si bien esto perjudica en parte la labor del colegio, le da la oportunidad al estudiante de desarrollar como sujeto activo y autónomo de su aprendizaje, teniendo el potencial de plasmarse en una mejora en su aprendizaje a futuro.

Considerando lo anterior, queda claro que el aula no era considerada un espacio de reflexión, si no que más bien uno de orden, silencio y repetición de ideas. Las clases que evidencié durante mi proceso de observación se enfocaban en la lógica expositiva, en la que el docente es el que domina el espacio, dejando poco espacio para la palabra y el dialogo con el estudiante.

Fue al llegar al Colegio Bicentenario de mi última práctica, donde pude comenzar a implementar una línea didáctica en la que la experiencia de los estudiantes fuera el foco principal de interés. En el 1ro Medio se estaba empezando a implementar un proyecto interdisciplinario ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos), algo que desde finales de mi segunda práctica tuve la intención de ser parte. En el caso del 3ro Medio, quería la oportunidad de implementar en Educación Ciudadana antes de enfrentarme a dicho conocimiento algo ajeno a primeras, al ser relativamente nuevo en el curriculum escolar. Me encontré entonces ante una situación peculiar, ya que no estaría haciendo mi práctica desde una perspectiva estrictamente histórica, algo desafiante de por sí. Además, tenía la oportunidad de centrar mi didáctica a partir de temas controversiales y casos cercanos a los estudiantes, lo cual demostró ser parte esencial de la metodología analizada en este escrito. Fue a partir de esa experiencia que pude ir reflexionando respecto a la recepción de los estudiantes, sus expresiones, actitud y acciones en el aula.

Durante mi implementación me posicioné como un docente abierto a la intervención, incentivando a que los estudiantes se fueran acostumbrando a que la sala es su espacio. La pregunta fue la puerta de entrada para que se generara un ambiente de constante duda, ya fuera de forma retórica de mi parte o la que les dirigía a ellos. Por lo mismo quise desde un

inicio demostrarme a mí mismo como un docente cercano a sus inquietudes y conversaciones. Humanizar la interacción entre maestro y aprendiz dilata la tensión y rompe el muro que nos separa de una genuina relación. El interesarse por sus gustos, ideas y comentarios, especialmente cuando estos no son necesariamente parte del contenido, crea una cercanía y confianza. Las emociones son la puerta de entrada para que se puede lograr visualizar el pensamiento de los estudiantes.

La experiencia de enfrentarse a un grupo de estudiantes que le teme a la palabra, a dar a conocer su opinión, es un temor que constantemente me perseguía durante la planificación de las clases. ¿Cómo logro que se interesen por el contenido? ¿Qué hay que hacer para que se hagan parte de su propio aprendizaje? Ya estaban acostumbrados a ser sujetos receptivos del aprendizaje, en el que su accionar mediante actividades del libro y la respuesta de evaluaciones estaba condicionado por el resultado. Aquello pone en su foco de interés en la entrega de la respuesta correcta, única y verdadera, como lo realmente valorable en el aula. Su participación entonces se vuelve irrelevante frente a sus ojos. ¿Por qué me preguntaría a mí el profesor, siendo que yo nada se y él todo? Esa falta de confianza nace de una rutina en la que ellos no son parte de su aprendizaje, dejando de lado el asombro por construir ideas desde sí mismos. Están sólo a la espera de que esta sea presentada, para que puedan memorizar. Si bien la memorización es un paso necesario para cualquier proceso de desarrollo del pensamiento, está centrada en la obtención de buenos resultados en mira de la PAES. Por lo mismo, se deja de lado y como anexo la opinión crítica del curso. ¿Cómo van a cuestionar algo que no conocen? Sin embargo, encuentro que la participación del estudiante, entregando su opinión genuina respecto a algo controversial, es la esencia del aprendizaje genuino en el aula. Su perspectiva respecto a lo trabajado en clases les motiva a acercarse al contenido, ya que su sustento nace de ellos mismos. Es necesario entonces vincular la propia experiencia del entorno del estudiante para la implementación de un ABP y Educación ciudadana.

El esfuerzo recae entonces en encontrar la manera de que la participación en el aula nazca desde una relación recíproca entre docente y estudiantes. ¿Cómo se puede entonces, en un proceso de práctica de 3 meses, lograr dicha cercanía? La respuesta se encuentra en parte en los postulados de Kim y Wilkinson (2019), quienes construyen una propuesta en

torno al potencial de las emociones y la horizontalidad en el aula para la formación de un espacio en el que la palabra se convierte en un elemento natural de esta. La relación con los otros sería el vehículo de conexión para la participación, ya que es el componente relacional humano el que alimenta la confianza necesaria para poder expresar las ideas. Y la lengua, la palabra expresada, es el medio y fin en la interacción en el aula. El diálogo se convierte entonces en un factor mismo de la clase, tan importante como lo es la proyección de un Power Point y la exposición del profesor. La primera vez que entré a la sala del 4to Medio en la primera práctica, me sentí desorientado y ajeno al espacio. Se me hacía extraño estar en una posición que durante años observe desde el lente opuesto. Sin embargo, al ir conociendo a los estudiantes mediante conversaciones sobre sus intereses y preocupaciones, me fui ambientando al ritmo y cultura del aula. Dicha experiencia me demostró lo relevante que es sentirse cómodo en el espacio que uno habita, para poder lograr una interacción sincera.

El mostrarse vulnerable a la interacción con los estudiantes es de por sí un desafío. Es difícil generar una cercanía genuina durante 3 meses, en los que vas retomando dicho vínculo un par de veces a la semana. De todas formas, mi propuesta didáctica del cuestionamiento del entorno estuvo acompañada por una actitud receptiva del conocimiento por parte de los estudiantes. Mas que enfocarme en “pasar el contenido”, metodología clásica de una clase expositiva, quería mostrarles a los estudiantes temas y casos controversiales con el propósito de que pudieran construir sus propias ideas y opiniones al respecto. Tanto en el ABP como en las clases de Educación Ciudadana, el objetivo era que los estudiantes actuaran como agentes activos, dando a conocer con el curso su opinión e ideas. Aquello fue alimentado por una actitud de vivir la duda en el aula. Con esto me refiero a que cada tema visto en clases fue acompañado por una pregunta, retórica¹ o dirigida a la clase. El propósito era enriquecer la curiosidad con la sorpresa propia del docente frente al contenido, acercando y nivelando la discusión como propuesta de acto democrático. Dicha dinámica tiene el potencial de despertar la curiosidad propia de los estudiantes. ¿Cuál es entonces la importancia de asumir el riesgo de modificar la clase sobre la marcha? El punto central es que la improvisación docente frente a una curiosidad genuina del estudiante es de por si un

¹ Con este tipo de preguntas me refiero a la que yo como docente iba integrando al contenido, cuestionándolo y siendo crítico de este. Mi planteamiento es que el estudiante, al presenciar dicha actitud inquisitiva en el profesor, se va acostumbrando e integrándola.

acto genuino, siendo a su vez reflexivo y eje central para la construcción de un aprendizaje significativo. El aceptar el error es fundamental para lograr aquello. Con esto me refiero con una actitud abierta a modificaciones en el transcurso de la clase, dispuesto a tomarse el tiempo y enfocarse en instancias que podrían significar un aprendizaje significativo. A su vez, al igual que con la pregunta retórica, un docente capaz de aceptar un error y/o lo inesperado, le demuestra al estudiante que dichas situaciones son aceptables en el espacio del aula.

Al llegar a un nuevo espacio, uno debe tener el cuidado de ser extranjero a la cultura presente. Hay que evitar hacer juicios apresurados respecto a lo que uno observa, ya que la cultura del lugar puede variar a la nuestra. Dicho espacio prestado es profundizado por Freire y Faundez (2013), ahondando en la idea de que la identidad docente se nutre del choque entre la propia realidad y la de los estudiantes, logrando reflexionar y transformar el actuar a favor de una didáctica ligada a los intereses de los estudiantes. Como profesor, se debe tener una mirada indagatoria en el aula, preparada para identificar lo real, lo concreto del espacio en el aula. Aquello elimina la mirada prejuiciosa, que trata a la juventud como un grupo social desordenado e incapaz de generar nuevas ideas. El estar atento a esos momentos extraordinarios e inesperados para uno, es un factor esencial para lograr entenderse en el otro y tener una relación de comprensión en el cotidiano. Solo así se puede realmente llegar a conformar un aula democrática, donde existe la confianza suficiente para expresar sus ideas y pensamientos.

La pregunta es, por lo tanto, sorpresiva y posibilita salir de la rutina didáctica a la que están acostumbrados. El que se les pregunte respecto a su opinión y pensamientos se convierte en algo nuevo. Es distinto a la costumbre que tienen frente a una pregunta de confirmación y memoria, que ya ha perdido impacto en ellos. (Huarte, 2014) En sí, el solo hecho de modificar la manera en la que los estudiantes aprenden es violento para ellos. Con esto me refiero a una violencia movilizadora de la esclavitud de sus costumbres, la cual en algunos casos no es bien recibida. El silencio en el aula es una expresión de dicho sentimiento. La extrañeza del acto de preguntar por su reflexión y opinión, si bien tiene el potencial de despertar una latente necesidad de expresión, puede en sus inicios producir el efecto contrario, siendo los estudiantes quienes rechazan un método que les aleja de su rutina.

Procuré durante mi práctica ir progresando lentamente hacia una metodología centrada en el pensamiento crítico, a medida que los iba conociendo y acercándome a ellos. Este es un paso necesario, ya que se hace difícil y antinatural que un extraño llegue a tu espacio, tu hábitat diario, y modifique una parte importante de este.

Me di la tarea de buscar forjar una identidad del curso, una costumbre del preguntar y de la duda. Y es que es la identidad propia de cada estudiante la que va construyendo una del aula, en constante cambio y conflicto. La cotidianidad y personalidad de cada uno de esos jóvenes es lo que enriquece el aprendizaje en conjunto. Las emociones de cada uno, lo que encuentran que está mal, que se podría mejorar, hacerse de otra manera, etc. Son esas dudas a las que tenemos que prestar atención, en una vigilancia constante. (Freire y Faúndez, 2013) Mi propósito es establecer un aula democrática, dispuesta para lo imprevisto. Un implícito contrato en común, en búsqueda de un progreso colectivo, en que cada estudiante y el profesor se disponen hacia lo inesperado, dispuestos ante lo sorpresivo. Entendiendo que la opinión segura, la esperada, mata la curiosidad, hay que dar el espacio para la expresión libre de cuestionamiento.

El presente informe tiene entonces como propósito reflexionar en torno a una didáctica centrada en las inquietudes de los estudiantes, mediante el análisis de mi experiencia durante la práctica profesional docente. Entiendo como base de mi investigación que el asombro no se da desde el contenido de una asignatura en sí, si no de la experiencia propia del estudiante, siendo su perspectiva y relación con el contenido la que le entrega sentido al aprendizaje en el aula. Esto se da en torno a mi reflexión de la experiencia de práctica, utilizando mi observación y reflexión de la experiencia en aula. Todo bajo un contexto post pandémico, el cuál ha repercutido en la cultura educativa. Se enfoca principalmente en las implementaciones desde mi disciplina en Educación Ciudadana con el 3°Medio y a través de un proyecto interdisciplinario con el 1°Medio. Esto junto a mi labor en torno al eje de Orientación, por medio de mi implementación individual en la jefatura con el 3°Medio. Dichas experiencias tuvieron la intención de generar un ambiente de cuestionamiento en el aula, con preguntas controversiales y/o problemáticas actuales. Aquello con la intención de visualizar dicha inquietud que podría conllevar un aprendizaje

genuino, pensando en una práctica del cuestionamiento del entorno, como punto de partida hacia un pensamiento crítico propio desde sus preocupaciones.

La idea es repensar el cómo se realizan las clases, por una didáctica con un enfoque especial en el estudiante. Aquello va en línea con la actual línea constructivista que está tomando la educación chilena, acompañado con un enfoque en el desarrollo de habilidades, más que de contenido. Y me refiero a habilidades en el amplio espectro, ya sean emocionales, personales, manuales, técnicas de aprendizaje, propias de la disciplina, etc.

La necesidad de visualizar el pensamiento del estudiante.

Cuando me refiero a que los estudiantes tengan la confianza de dar a conocer sus inquietudes, dicha acotación se refleja en los postulados de Perkins (2003). Plantea que es necesario la construcción de una cultura del pensamiento en el aula, para lograr que el diálogo y la interacción de los estudiantes se naturalice. La curiosidad de la exploración del conocimiento se convierte entonces en una constante, contando el estudiantado con un espacio dispuesto a la duda y sin temor al fracaso. Visualizar el pensamiento refiere entonces a reconocer el propio proceso metacognitivo de pensamiento. Toda persona en todo momento pasa por dicho proceso al momento de expresar una idea, pero es prácticamente invisible a menos que se reconozca. Dicha rutina del pensamiento se simplifica en dos preguntas clave, basándose en el análisis de Tishman (2002) sobre la reflexión de una idea: “*¿Qué está sucediendo en esta situación?*” y “*¿Qué observas que te lleva a decir eso?*” (Perkins, p. 2) Ambas interrogantes apuntan a que el sujeto reconozca un suceso y explique su razonamiento para llegar a dicha afirmación. Por simple que parezca, este simple reconocimiento del pensamiento es esencial para cualquier didáctica de la pregunta. El aprender a pensar es igual de relevante que la información misma aprendida. Es más, aquello enriquece el conocimiento, dotándolo de complejidad y reflexión. Y es que al reconocer uno el paso a paso y las razones del por qué llegamos a cierta conclusión, estamos entrenando a mantenernos alerta frente a situaciones que nos inviten a pensar. Aquí recae la tarea del docente, en crear una estrategia didáctica para que el pensamiento se visualice en el aula.

Continuando con las ideas de Perkins, un educador es capaz de generar un espacio de reflexión en el aula mediante la utilización del lenguaje del pensamiento. La idea es que se

“piense en términos tales como hipótesis, razón, evidencia, posibilidad, imaginación, perspectiva y demás, y cómo el uso rutinario de tales vocablos de manera natural e intuitiva ayuda a los estudiantes a darse cuenta de los matices de pensamiento que estos términos representan.” (2003, p.1) Durante mi implementación me propuse hacer un relato de los cuestionamientos que yo mismo me hacía del contenido, bajo la idea de que el curso conociera dichos procesos y se fuera acostumbrando a que sean parte del aprendizaje. El rol del docente es del de un modelo de persona pensante, fomentando la duda en el espacio de la enseñanza. La dilatación del tiempo, el silencio reflexivo, es clave para que los estudiantes implícitamente se insten a identificar las problemáticas y pensarlas. *“Ya le encontrarán más sentido a las asignaturas y hallarán más conexiones significativas entre lo que aprenden en la escuela y en la vida cotidiana. Los estudiantes comienzan a mostrar las disposiciones del pensamiento que nos gustaría ver en todos los jóvenes: una mente no cerrada sino abierta, no aburridos sino con curiosidad, no “tragando entero” pero tampoco totalmente negativos sino con un apropiado nivel de escepticismo, no satisfechos sólo con recibir datos sino queriendo comprender.”* (Perkins, p. 4) Tal como plantea el autor, los estudiantes se convierten en personas pensantes, atentos a los significados detrás de los sucesos de su vida cotidiana. Aquello potencia una reflexión fuera de la escuela, la cual no es intencionada con normalidad. Dicha disposición los transforma en ciudadanos íntegros, capaces de distinguir la verdad de lo falso, con un escepticismo que fomenta una introspección de la información.

Parte de la labor de un profesor recae en investigar su propia práctica y modificar su línea de trabajo, con el objetivo de mejorar la cultura educativa. Dicha profesionalización investigativa es trabajada por Latorre, desde un enfoque centrado en la metodología de la investigación acción. La propuesta se centra en una reflexión continua de la práctica y la búsqueda de maneras de mejorar los centros educativos en el que uno es parte. También se atañe al entorno mismo y pretende generar propuestas de solución a las problemáticas propias de este. Pero, para lograr todo esto, se debe dar voz a todos los miembros de la comunidad que se enfrentan a los desafíos descritos, para lograr llevar a cabo una implementación acorde a las necesidades de estos. Solo así se podrá hacer un diagnóstico cercano a la realidad, tomando en consideración las percepciones e interpretaciones de la comunidad educativa (Latorre, 2005). Considerando aquello, los estudiantes son el núcleo de cualquier tipo de modificación de su entorno, especialmente si consideramos que dicho estamento es el foco

de la enseñanza. Su opinión detrás de una iniciativa representa un grupo juvenil activo, pensante y capaz de construir conocimiento.

Para que efectivamente sea investigación-acción, es necesario aplicar las reflexiones en la enseñanza. Las problemáticas emergentes se analizan, se interpretan y se implementan nuevas acciones en la labor diaria. De esto vuelven a surgir nuevas preguntas e ideas. Es un camino en espiral del desarrollo docente (Latorre, 2005). El docente debiera de ser capaz de identificar dificultades en su práctica, pero indagar y reflexionar en torno a estas es lo que logra una metodología de la investigación-acción. Esto conlleva a su vez, a la habilidad de proponer acciones acordes de intervención, dada su comprensión del entorno. Bajo dicha lógica, la intención es aplicar las reflexiones y conclusiones que surgen de la sistematización de la evaluación de clases. De dicho proceso surgen nuevas perspectivas de análisis, las cuales conllevan a un nuevo proceso de reflexión. De por sí, la desmotivación del estudiantado debería de provocar una curiosidad suficiente para fomentar el cuestionamiento de la práctica y buscar soluciones. La interrogación de la práctica, busca identificar lo particular, el suceso extraordinario, que demuestre una curiosidad genuina por el conocimiento. Dicha perspectiva valoriza nuestro rol docente para estudiar nuestra percepción del espacio en el aula, a partir de la propia voz de los estudiantes.

Continuando con la misma línea de la reflexión sobre la práctica y la visualización del pensamiento, Morales y Restrepo (2015) profundizan la idea de comprender el aprendizaje del estudiante como un proceso, en el que se hace necesario que este se haga parte. La evaluación es considerada la manera de que dicho conocimiento sea visualizado y observado por compañeros y el docente, siendo la retroalimentación y el trabajo colaborativo la manera de lograrlo. Aquello motiva al conjunto del curso a progresar en conjunto con una temática, enriqueciendo la actividad. En el caso de la retroalimentación, esta fue un factor clave al momento de la implementación en el ABP y Educación Ciudadana, pero no solamente desde una mirada de respuesta a una evaluación formal. Es importante que, durante el proceso de construcción de un conocimiento, este sea observado y cuestionado. Para lograr aquello, el docente cumple el rol de mediador, en el que *“se fortalecen los aspectos positivos y se reconocen en situaciones difíciles una oportunidad de mejoramiento. Esto solo se logra mediante un pensamiento en el cual el estudiante pueda analizar su aprendizaje y establecer,*

junto al maestro, nuevos caminos a seguir. De este modo, la retroalimentación será realmente eficaz.” (2015, p. 91) Dicho camino de desarrollo del aprendizaje es lo esencial de la metodología EPA (Evaluación para el Aprendizaje), bajo la cual hay que ir interrogando el progreso del curso en cuanto a la temática presentada. Es aquí donde la pregunta metacognitiva mencionada en Perkins cumple función de interrogar el estado de la comprensión. Durante la práctica me posicioné como un docente que visualiza su pensamiento, llevando a cabo una clase en la que ante ciertos temas les daba a conocer a los estudiantes las dudas que me surgían. ¿Por qué será esto? ¿De dónde proviene? El ser un representante del pensamiento para los estudiantes cumple 2 funciones: Aprende el proceso detrás del pensar un tema controversial y se da cuenta de que el profesor, supuesta contraparte que todo lo sabe, se cuestiona y se hace parte de la reflexión en el aula. Aquello humaniza la labor y le da una horizontalidad colaborativa al aula.

La visualización del pensamiento es una tarea fundamental para poder evidenciar el avance de los estudiantes. Para Morales y Restrepo, la constatación del aprendizaje recoge *“de manera efectiva las comprensiones de los estudiantes; que sea una valoración continua, de doble vía: el estudiante aprende, mejora, transforma, comprende y dinamiza, y el maestro, a su vez, con todo lo que sus estudiantes aportan, hace lo propio.”* (2015, p. 92) La evaluación en el aula convierte en una tarea recíproca de progresión de la comprensión, mejorando y transformando la cultura del pensamiento.

Otro punto central para considerar es la relevancia detrás de considerar la multiplicidad de pensamientos y perspectivas en el aula. Frente a un aula diversa, se pueden encausar las ideas y retornarlas para que esta vuelva a ser procesadas, pero esta vez no solamente por el sujeto de donde provienen, si no que esta es compartida al resto del curso. He aquí la importancia de la confianza. Los estudiantes se sienten reconocidos en su pensamiento, siendo el aula un lugar propicio para el diálogo. Dicha evaluación, no solo nos entrega información como docente para dar cuenta de si los estudiantes comprenden el núcleo de la materia. Además, incluye *“el sentir de los estudiantes, haciéndolos partícipes de su propia evaluación y generando un grado de confianza con sus compañeros y docentes; también fortalece las comprensiones de las temáticas con cada retroalimentación y hace sentir a los estudiantes parte del desarrollo de la clase.”* (2015, p. 97).

El captar el interés y experiencia de los estudiantes tiene el potencial de que conversaciones que normalmente se consideran una interrupción en el aula puedan ser aprovechadas y trasladadas a algo disciplinar. La vigilancia constante de Freire y Faúndez tiene justamente ese propósito y se asimila a los postulados Natividad Barta (2015) respecto a la importancia del desarrollo de un “Oído Filosófico”. El ofrecer el espacio para que los estudiantes den a conocer sus intereses, preocupaciones y opiniones sería la mejor manera de llegar a un aprendizaje significativo, ya que se puede utilizar la voz de ellos para que asimilen el contenido y lo hagan propio. La capacidad del docente recae en catalizar la palabra del aprendiz en un aprendizaje, ligándolo a la temática trabajada en clases. Dicha dinámica se acerca a lo que se propone bajo la idea de un aula democrática, en la que el aporte del estudiante es igual o más valioso que el del profesor. Por lo mismo, hay que estar atento a ese murmullo en el aula.

Otro aspecto para considerar es que al enseñar uno de cierta manera, se está al mismo tiempo enseñando a enseñar. Un estudiante se termina acostumbrando a una forma en la que aprenden, proveniente de cómo les enseñan. En el caso de mi investigación me enfrenté a una realidad en la que la enseñanza integral de los estudiantes, en la que ellos son agentes activos de su aprendizaje, no era parte de su rutina. Este contexto educativo es una traba a la motivación, puesto que reniega de la capacidad del otro y limita la participación. Si no se reconoce la voz y capacidad del otro como ser pensante, el diálogo presente comúnmente en el aula (corroboración y confirmación de información entregada por el docente) es insuficiente, debido a que se basa en una cultura del silencio en el aula. Es bajo esta realidad que se hace necesario que como profesores integremos a los estudiantes en la interacción, mediante la enseñanza del pensar.

Continuando con lo anterior, Zuleta (2005) plantea que en las escuelas prospera una cultura de la sumisión, en la que no se objeta el conocimiento, ni se logran procesos autónomos del aprendizaje. La dialéctica en el aula sería la manera de romper con dicho paradigma, al desarrollarse una conversación centrada en la escucha del otro. La reflexión en torno a problemáticas controversiales es una buena manera de lograrlo, ya que se incita a cuestionar el contenido. ¿Quién no está de acuerdo? ¿Quién piensa algo diferente? ¿Qué les llamó la atención? ¿Por qué es relevante? ¿Por qué dices lo que dices? Estas preguntas

potencian en los estudiantes la capacidad de cuestionar su aprendizaje y ligarlo a algo concreto. La frase *“mientras no lo vivamos, no significa nada”* resuena como guía al momento de planificar actividades de este tipo, debido a que la interacción con algo que les afecta le otorga significado al trabajo realizado. Para el ABP el proponer una solución a una problemática propia de la comuna en la que habitan era la razón de, mientras que para Orientación se buscaba que los estudiantes colaboraran para llegar a soluciones frente a falencias en el establecimiento y en sus vidas. ¿Cómo no se van a sentir aludidos, si son ellos mismo los protagonistas? La pregunta se transforma en un derecho en el aula, la capacidad subversiva del estudiante como ser capaz de cuestionar su realidad, enfrentando su mundo desde su sentir.

La formación ciudadana: El estudiante como agente transformador de su realidad

La experiencia de práctica en el ABP con el 1ro Medio, Educación Ciudadana y Orientación con el 3ro Medio compartieron en conjunto una estrategia didáctica centrada en tratar temas controversiales cercanos a la experiencia de los estudiantes. Esto con el propósito de que fueran desarrollando un pensamiento crítico de la información, mediante un cuestionamiento del entorno. Aquello tiene una clara línea de participación ciudadana, en la que los estudiantes, jóvenes que comúnmente son invisibilizados en su accionar, se hacen parte como agentes activos de una comunidad.

Potenciar la subjetivación política de los estudiantes es de por sí una tarea compleja. Existe una línea invisible y en constante movimiento, respecto a si la politización es una herramienta de inserción a todo aspecto de lo político o, cómo muchas veces se interpreta, un adoctrinamiento e invasión a lo que atañe a la familia. Y es que la Educación Ciudadana es algo relativamente nuevo dentro del currículum escolar. Por lo mismo, tanto estudiantes como apoderados no se acostumbran aún a que la escuela se haga cargo de reflexionar críticamente sobre nuestra vida en comunidad. Existe el temor de que la educación ciudadana se salga de sus límites tradicionales, similar a lo que solía ser la educación cívica, y se adentre en discusiones respecto a la distribución del poder, provocando que las juventudes cuestionen el estatus quo y generen juicios personales sobre la organización de nuestra vida en sociedad.

Dicho estigma es conocido en el rol de un docente de HGSC, el cual se potencia bajo una mirada crítica.

Considerando lo anterior, el educador se encuentra en una posición peculiar. Sin embargo, su rol al momento de enseñar Educación Ciudadana no se encuentra claramente definido. Nos encontramos en la difícil tarea de que los estudiantes reflexionen críticamente sobre la vida en sociedad, sin caer en adoctrinamiento, omisiones o rechazo de ideas. Y es que al ser nosotros mismos ciudadanos, nos posicionamos políticamente respecto a ciertos temas. Es por lo mismo que se complejiza la labor de formar a ciudadanos activos, transitando entre la delgada línea de la objetividad y la subjetividad. De todas maneras, es necesario enseñar a identificar lo objetivo de lo subjetivo, la verdad de lo falso. Si no estamos ante el error de que los estudiantes no sean capaces de reflexionar sobre sus conocimientos y el entorno, lo cual los deja en desventaja al enfrentarse a la realidad tras la escuela.

Bajo esta misma línea, los planteamientos de Carlos Cullen (2013) buscan modificar esa representación que se tiene del docente como narrador neutro. En cambio, se valora el sentido ético-político del educador, al considerar la subjetividad tanto del docente y de los estudiantes en sí mismos, como la intersubjetividad y conexión con el otro desde su alteridad. Lo primero refiere a dejar de normalizar a los sujetos, bajo un discurso de una verdad homogénea. Llevando esto a la interacción entre docente y aprendiz, se pretende que estos sean agentes activos desde sus propias experiencias y así los estudiantes *“son sujetos que aprenden, y no objetos de la enseñanza”*. Y en cuanto a lo segundo, refiere a la importancia de acoger la diversidad del otro y estar dispuestos a que este nos interpele, desde nuestra propia subjetividad y libertad. Aquello humaniza la relación en sociedad y le otorga un elemento ético y de justicia en la interacción del docente con sus estudiantes.

Esta dinámica del enseñar se entiende y hace sentido en un presente en el que la Educación Ciudadana se integra a una escuela que durante muchos años se alejó de su rol de formador de ciudadanos. Se hace necesario entonces volver a posicionar un rol de mediador y guía activo del docente, sin separarlo de su propia identidad de ciudadano. La idea es potenciar a los estudiantes como sujetos responsables y capaces de aunar su propia libertad con la de los otros. Durante mi intervención busque crear actividades en la que los estudiantes pudieran opinar libremente. En específico, la actividad trabajada en Orientación

(la cuál será analizada en el siguiente capítulo), logró que estos propusieran soluciones a problemáticas de su entorno. En ello podemos ver un ejemplo de lo que busca ser ese rol activo y de respeto de los futuros ciudadanos en el aula, entregando la libertad de expresión de su intersubjetividad. Lo mismo se logró con el ABP y la creación de una propuesta de mejora a una afectación del espacio comunal.

Al poner énfasis en la alteridad del otro y de su diversidad de ser diferente, comenzamos realmente entender a la relación que ha tenido una escuela homogénea, con esos sujetos. Carlos Skliar (2014) profundiza en la idea de que la inclusión del otro diferente es relevante para una ética educacional, mediada por una disponibilidad de recepción y aceptación del otro. Es por la misma razón que una de las bases que debiese de tener el docente al involucrarse con los estudiantes, es la de generar un ambiente de hospitalidad, rompiendo con el ego del yo egoísta y aceptar esa verdad posible de un otro diferente, capaz de trastocar mi propia libertad y subjetividad. Es con esto que se logra crear un espacio enriquecedor hacía la tarea de una formación en ciudadanía. Me he dado cuenta la práctica, que una parte importante de la enseñanza es la intencionalidad de generar un diálogo, no sólo entre docente y aprendiz, si no que entre los mismos estudiantes. Aquello fomenta y genera experiencias de interacción entre otros que pueden pensar distinto, siendo nuestro rol el de generar un ambiente de hospitalidad y recepción mutua, elemento clave para la convivencia en sociedad.

Comprendiendo ya la importancia del ambiente de interacción del sujeto docente y aprendiz, cabe adentrarnos en lo que quizás más polémica provoca al hablar de formación en ciudadanía: la intencionalidad y objetivo de esta. Y es que el desarrollo de la formación ciudadana en Chile tiene sus limitantes y problemáticas, las cuáles surgen de una sociedad “neoliberalizada”. Ernesto Águila (2018) da cuenta de aquello, enfatizando la desconfianza que hay en la actualidad hacía la política tradicional y lo influyente que es el mercado en la mentalidad sociocultural chilena, siendo altamente individualista. La cultura del consumo rápido ha disminuido la reflexión de las cosas. Hace falta frenarse, pausar y darle tiempo al pensamiento. Águila propone entonces una formación en ciudadanía emancipatoria, contestaria y guiada por una pedagogía de la experiencia, siendo los estudiantes agentes activos de una comunidad democrática y así asimilando la vida en común como una “forma

de vida”. La intención detrás de mi experiencia de práctica fue la de generar ese espacio de confianza hacia la opinión propia. Son los estudiantes los que, desde su propia cotidianidad, pueden crear una comunidad justa y receptiva de sus ideas. Si son ellos el foco de la educación, ¿Por qué no escuchar su opinión respecto a cómo se les enseña?

De todas formas, se propone una formación en ciudadanía desde la experiencia y el pensamiento crítico de los estudiantes. La comprensión de que la política no es inmutable y de que lo político se adentra en todos los aspectos de una “ciudadanía ampliada”, es esencial para la generación de un interés activo de participación de los estudiantes. Se hace más significativo que el aprendizaje provenga de una Enseñanza Basada en Proyectos, siendo los mismos estudiantes los que propongan métodos de vivencia de lo político y ciudadano. Aquello valoriza lo colectivo y lo importante de ser agente activo de la política nacional. Es así como la idea de modificar el actual sistema neoliberal podría nacer de forma natural en las futuras generaciones de estudiantes, al experimentar ellos mismos la importancia de integrar factores de justicia y reciprocidad en su propia experiencia escolar.

Bajo la misma línea, la propuesta de Luis Osandón (2018) de politizar las asignaturas, es un método efectivo y realista de formar en ciudadanía, considerando las posibles limitantes del curriculum nacional. Darle un carácter multidisciplinario a la formación en ciudadanía potencia la generación de una comunidad educativa democrática, en la que todos sus actores se hacen parte de su desarrollo. Además, el “*descentrar la noción de contenidos de enseñanza de su pura lógica disciplinaria y subordinar esos saberes a propósitos más amplios.*” (2018, p. 87), nos demuestra que una formación en ciudadanía integral es posible en la escuela del Chile actual. Aquello nos incentiva como futuros educadores a que es factible crear comunidades democráticas en las escuelas, siendo la colaboración entre docentes esencial. Nuestro rol como futuro docentes es generar un ambiente de empatía y respeto mutuo, donde las subjetividades del individuo y de los otros diversos sean parte integral e importante en la generación de un espacio de interacción, estando los sujetos dispuestos a ser interpelados. Además, debemos ser mediadores y a la vez sujetos activos de nuestras comunidades educativas, actuando tanto como guías de los estudiantes, como otro agente más de un espacio democrático.

El cuestionamiento del entorno y su potencial en el aula para contenidos cercanos a la experiencia de los estudiantes.

1. Aprendizaje Basado en Proyectos

Actualmente, el establecimiento desarrolla el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el cual tiene el objetivo principal de que los estudiantes desarrollen una actitud de autonomía frente a los desafíos del aprendizaje. Esto se hace posible gracias al enfoque de participación ciudadana, en que los estudiantes buscan generar una influencia en su entorno con sus proyectos. Esto se debe al enfoque ambientalista y comunitario del ABP, que de cierta manera lo interrelaciona con lo que sería a su vez un ApS (Aprendizaje - Servicio).

En el caso del 1ro Medio investigaron la controversia actual sobre la urbanización de las reservas naturales/áreas verdes dentro de la comuna de Peñalolén. El objetivo de este proyecto era que los estudiantes crearan una política pública y se la presentaran a la municipalidad, con el propósito de que sean ellos quienes busquen las soluciones a las problemáticas de su entorno. Dicha línea de trabajo tenía el objetivo de que los estudiantes fueran haciéndose parte del proyecto, mediante su participación en clases y su elección de casos a analizar. En sus inicios, el proyecto no contaba con una matriz de planificación clara, lo que consideré una oportunidad para introducir mi perspectiva. Trabajé en conjunto al profesor de Biología, planificando una secuencia de clases en las que iríamos poco a poco definiendo los casos de investigación de cada estudiante. Yo estaba motivado por ser partícipe de un proyecto ABP, trabajando de manera colaborativa con otros docentes. El plan era fomentar un trabajo interdisciplinario y la búsqueda de un pensamiento crítico de su realidad en los estudiantes.

Cuando llegué al aula del 1ro Medio me encontré con un curso de 45 estudiantes, mucho más que el resto de los cursos que se constituían por entre 25 a 30 alumnos. Se estaba ya organizando la presentación de un debate, a base de afirmaciones controversiales. Se pretendía que los estudiantes fueran capaces de armar un argumento sólido, acompañándolo con evidencia y razonamiento. Sin embargo, pude notar desde el comienzo que la cantidad de estudiantes, que recién se estaban acostumbrando a convivir en el aula (en la media solo

hay un curso por nivel, por lo que al pasar a 1ro Medio se unen los dos octavos), iba a ser una problemática. No sólo eso, la metodología del ABP tenía como foco el trabajo colaborativo de los estudiantes, por lo que se formaron grupos estables desde sus inicios. Algunos se relacionaban de buena manera, pero otros eran conflictivos a la hora de realizar las actividades. El desorden, ruido y desconcentración en el aula fue una constante las primeras sesiones de observación. ¿Qué se puede hacer para mejorar este ambiente tenso de desorden y desinterés? ¿Cómo hacemos que comprendan la importancia detrás del proyecto? Con estas preguntas me comencé a cuestionar la manera en la que íbamos a planificar y preparar el desarrollo del proyecto, buscando la manera de que los estudiantes logren interesarse por este y logren visualizar su progreso individual y grupal.

Me di la tarea de ir afinando una relación de cercanía con los estudiantes, al estar constantemente dispuesto a responder sus dudas y consultas, guiándolos en el proceso. Siempre es difícil integrarse en un espacio ajeno a uno, ya que uno no se siente acostumbrado a los códigos y a la manera en la que se relacionan con la figura del docente. Es por lo mismo que tomé una postura observante y reflexiva, buscando no invadir de sobremanera este nuevo espacio prestado. Diría que este es el potencial detrás de tener un periodo inicial de observación en el aula, centrado en fijarse en los detalles e ir conociendo a los estudiantes, sus dinámicas y potencialidades. Busqué posicionarme desde una relación cercana y abierta a conversar, para que así se pudiera ir forjando una imagen de mi persona y crear una unión genuina entre docente y aprendiz, y no meramente jerárquica.

Mi propósito era poder gatillar en los estudiantes habilidades de investigación y pensamiento crítico. Bajo una estrategia didáctica constructivista, el desarrollo de desempeños y competencias es lo central en la relación del estudiante con el contenido. Lo que encontré interesante del proyecto ABP, es que al ser los estudiantes los que eligieron el espacio de la comuna que quería investigar, su relación con el contenido era genuina, posibilitando un desarrollo de habilidades de manera más fluida y consciente. La idea era incorporar la experiencia misma de los estudiantes en los espacios de la comuna que decidieron elegir. Durante sesiones previas a la elección del caso, cada grupo leyó y reflexionó entorno a una noticia relacionada con el tema controversial entre la ampliación de la zona urbana de la comuna de Peñalolén y el daño del medioambiente y las pocas reservas

naturales. Esta fue mi primera intervención como parte del grupo interdisciplinario del ABP. Se tuvo la intención de que los estudiantes forjaran las herramientas necesarias para un pensamiento crítico fundamentado, comprendiendo sus posturas y posicionamientos, que les serviría de base para la investigación del caso elegido.

El propósito central era modificar esa actitud normada del curso, en que esperan que la información se les sea entregada, sin ningún tipo de discusión de por medio. Es por esto por lo que la dinámica propuesta, está centrada en que generar una comunicación centrada en la inquietud por el conocimiento, a partir de la pregunta. Aquello repercute en una intención *“por descubrir el sentir del otro, por saber qué piensa frente a un tema, qué sabe, qué lo inquieta y se retroalimenta a partir de las respuestas que posibilitan un proceso cíclico, variable y reflexivo. El valor del cuestionamiento está precisamente en su capacidad para la construcción de sentidos, tanto desde un plano personal como social.”* (Benoit, p.96) Se busca que el estudiante sea un sujeto activo en su aprendizaje, construyendo un sentido personal a partir de una reflexión. Sumado a lo anterior, bajo la suposición de que la autoestima para participar en clases era baja, quise fomentar un espacio de confianza en el aula. Mi papel fue generar esas aperturas para opinar y valorar cada intervención realizada. Siguiendo los planteamientos de Claudine Benoit:

“Tanto en un aprendizaje tradicional, en el que el profesor tiene un papel protagónico, como en aquel que emana de la reflexión y el autoaprendizaje es fundamental considerar las diferencias individuales entre los estudiantes y, especialmente, tener en cuenta que el estudiantado logra un aprendizaje significativo cuando siente que su participación es valorada por los otros agentes del aula.” (Benoit, p. 99)

Es desde esta línea didáctica en que me posicioné, para que los estudiantes pudieran aprender mejor en un aula en que sus contribuciones fueran valoradas por mi persona, pero también por sus pares. Aquello tiene el potencial de aumentar el autoestima y participación de los estudiantes. Esto se suma a que la discusión moviliza una indagación conjunta de los contenidos, generándose un andamiaje, una construcción colectiva del conocimiento. Considerando aquello, decidí plantear una metodología didáctica centrada en la retroalimentación constante de las respuestas de los estudiantes. Pero había una limitación de por medio, en cuanto a la cantidad de estudiantes en el aula. La manera en la que decidimos

con el profesor solucionar dicha problemática, fue mediante el uso de una plataforma ya usada con anterioridad con los estudiantes, Ahaslides. Dicha TIC permite ir haciendo preguntas a los grupos, en la que ellos la discuten, reflexionan y en conjunto responde a través del teléfono o la Tablet que les asignábamos. Dichas respuestas después se proyectaban e íbamos profundizando cada una de ellas, retornando a cada grupo preguntando el porqué de su respuesta y que fueran complementándola. Se pretendía con este método que los estudiantes se fueran acostumbrando a visualizar sus pensamientos y al uso de la palabra en el aula.

El trabajar progresivamente la investigación en clases, puso en evidencia los avances de cada grupo, demostrándoles a ellos mismos que sus ideas eran reconocidas y retroalimentados por el resto y por el docente. La autoestima y la confianza es vital para que el estudiante se entienda capaz. Esta estrategia evaluativa va en línea con la EPA (Evaluación para el Aprendizaje), concentrando la labor evaluativa no sólo en un producto o resultado final, si no tomando en consideración el proceso, los avances y progreso logrado en cada sesión con los estudiantes. Busqué ser transparente con la pauta y los criterios de evaluación, procurando posicionarme desde un rol formador como profesor, más que meramente técnico. Dicha perspectiva de la educación chilena la podemos ligar a una forma de comprender la educación desde un paradigma tecnocrática o desde un modelo tecnológico. Para Henry Giroux, la existencia de este método educativo devalúa la labor del profesor en el aula.

“Una de las amenazas más importantes a quien tiene que hacer frente los futuros y actuales profesores de la escuela pública es el creciente desarrollo de ideologías instrumentales que acentúa el enfoque tecnocrático tanto de la formación del profesorado como de la pedagogía del aula.” (1990, p.172)

Bajo esta forma de comprender la educación los profesores son entendidos como meros ejecutores del proceso de enseñanza, en las que su tarea se limite a solo reproducir lo que el currículum les solicita. Todo aquello corresponda a una visión capitalista de la educación en Chile, en la que se iguala a los colegios como empresas, en las que la eficiencia y la reducción de costos son el objetivo principal.

Considerando dichas reflexiones sobre la enseñanza, decidí llevar una línea didáctica en torno al trabajo con casos controversiales. El potencial detrás del preguntarse sobre el entorno y realidades ajenas, para el desarrollo de habilidades y un aprendizaje significativo, al identificarse el estudiante con contenido. El trabajo de casos en el aula provocó en los estudiantes una curiosidad respecto a sucesos cercanos a su realidad. El proyecto ABP tuvo como fin que los estudiantes hicieran propuestas de solución a las problemáticas que evidenciaron. Estas fueron presentadas en infografías frente al curso. La investigación de cada grupo se enfocó en crear una propuesta de política pública para su problema, bajo la mirada de ser agentes activos de su comunidad.

La ventaja de la investigación y reflexión de un caso propio es que las preguntas que nos hacemos son auténticas y propias de nuestra experiencia. Por lo mismo, el problema de investigación define pertinentemente al entorno. Existe por lo tanto una concordancia conceptual y cultural, demostrando que la investigación es concordante con la práctica misma y con el propósito de mejorarla. Los lugares que los estudiantes eligieron venían de su propia experiencia y relación con su entorno, por lo que su trabajo investigativo fue genuino. Cuando menciono que es además de un ABP, Formación-Servicio, es porque al final del proyecto se le entregará una carta a la municipalidad, con la propuesta de dos investigaciones elegidas por el curso. Este acto es de gran relevancia y fue un incentivo constante para los estudiantes durante el curso del proyecto. El hecho de que sus ideas, su visión y sus propuestas pudieran tener una repercusión real en la comuna, le entrega un valor y respeto al trabajo realizado por los estudiantes, sintiéndose capaces de provocar cambios reales en su entorno.

2. Educación Ciudadana y Orientación

En el caso de Educación Ciudadana, el foco estuvo en la duda y el cuestionamiento. La pregunta fue el eje de mis clases y apuntaba a crear un espacio de confianza en el aula, un aula democrática. La investigación de caso se dio en el trabajo evaluativo, el cual consistió en un comentario tipo ensayo, respecto a la democracia en otro país. Cada pareja eligió un país a investigar y se les hizo entrega de una pauta y rúbrica. Junto a dicha evaluación, mi planificación de la unidad de Estado, Democracia y Ciudadanía tuvo como foco principal el

que los estudiantes fueran trabajando con ejemplos al contenido. La pregunta fue la manera de hacerlo, incitando a que los estudiantes fueran construyendo una actitud de pensamiento crítico hacia lo nuevo, sumado a una curiosidad hacia cosas que les afectaban directa e indirectamente. A mitades de mayo, los estudiantes tuvieron que preparar la Feria Intercontinental, actividad centrada en la investigación y presentación de un país. En el caso del 3ro Medio les tocó China. Parte de la decisión evaluativa para Educación Ciudadana nació de este proyecto, ya que de este proceso surgió la idea de que investigaron otros países y presentaran sus resultados. La idea era utilizar una metodología conocida por los estudiantes, pero con un enfoque investigativo.

Pero antes de poder concretar dicha evaluación, pude notar en primeras observaciones una tendencia preocupante en el aula. La poca participación y la pasividad de los estudiantes en cuanto a su aprendizaje en el aula. Con esto me refiero a que, salvo algunos pocos estudiantes, existía un problema con el diálogo en el aula. Dado esto, comencé a tener una mirada atenta a las dinámicas que se iban dando en el aula, para poder ir evidenciando las razones detrás de mi problemática.

La participación normada por el interés detrás de una calificación. Al ser un colegio bicentenario, se formó una costumbre hacia el resultado, relegando al proceso a algo invisible. Las clases que logré observar se concentraban o en materia a memorizar o el desarrollo de habilidades no declaradas en la actividad, mediante el uso del libro de clases. Se pierde el sentido del aprendizaje cuando los estudiantes se preocupan sólo en la nota, el resultado, y no en el proceso que conllevó aquello. Se adaptan a un ritmo adaptativo de las circunstancias evaluativas, haciendo los trabajos y estudiando justo antes de la fecha de entrega. Aquello limita un aprendizaje genuino de los estudiantes en clases, ya que su preocupación y atención no se encuentra en la didáctica misma en el aula, si no en el producto que ellos, de forma individual, puede desarrollar al final para demostrar sus conocimientos. No hay desarrollo genuino de competencias bajo esta estrategia, ya que se entiende la evaluación como algo a cumplir, un deber más de la escuela, perdiéndose el trasfondo del asunto. La dificultad de la participación genuina, bajo un curso acostumbrado a involucrarse sólo cuando amerita un beneficio, ya sea en forma de décimas o una nota. El problema es que

se ha creado una cultura individualista, en la que incluso para las actividades grupales, prefieren trabajar con sus grupos de amigos y suelen repartirse las tareas.

Parte de mi investigación para la jefatura del 3ro Medio consistió en consultarles a los mismos estudiantes que les gustaría que hiciera más en clases o que era lo que sentían que faltaba. Y es que pude evidenciar una problemática con la metodología detrás de Orientación. El enfoque del colegio es bien particular y presenta tanto ventajas como desventajas en cuanto al trabajo que hace con los estudiantes. Existe una programación mensual, centrada en un eje, que se distribuye en las 4 instancias disponibles al mes. Lo particular es que, cada sesión es planificada y llevada a cabo por distintas áreas del colegio. Una sesión, que da inicio la programación mensual, está a cargo del profesor jefe del curso. Esta corresponde a la única instancia que tiene el curso para poder organizarse y discutir sobre problemáticas propias del curso.

Si bien no hay nada malo con eso a priori, lo que provoca es que se creen actividades en separado, en que cada departamento propone su visión e intención. Aquello no permite que exista una línea progresiva de trabajo en el aula, cortando los avances y reflexiones que se hacen por parte de los estudiantes. No se toma en consideración el interés de los estudiantes. A su vez, la interacción del profesor jefe con sus estudiantes se reduce a tan solo una instancia mensual, haciendo complicado ir evaluando las situaciones que van desarrollándose semanalmente. Cabe mencionar, que no todas las sesiones de Orientación debieran ser planificadas y pensadas con la implementación de actividades. Después de todo se espera que este sea el momento en que los estudiantes puedan proponer y hablar de situaciones emergentes. Organizarse a través de su directiva o por su cuenta para realizar actividades. El rol del profesor jefe en este sentido es que sea capaz de otorgar un espacio de confianza y respeto.

Considerando lo anterior, procedí a hacer una encuesta para conocer de las necesidades e intereses de los estudiantes respecto a las clases. Para mí era vital conocer desde su palabra la visión que tenían de la forma en la que aprenden, las falencias y dificultades a las que se enfrentan. La encuesta consiste en 4 preguntas abiertas: 1. ¿Tienes algún pasatiempo? 2. ¿En qué sienten que son buenos? 3. ¿Qué te gustaría que se hiciera en la hora de Orientación? 4. ¿Qué sienten que falta? Cada pregunta apuntaba a nutrir mi

conocimiento y cercanía hacia los estudiantes, como una manera de identificar los potenciales lazos que se pudieran generar, al trabajar en el aula la interrelación de los estudiantes. Al conocer sus intereses y las potencialidades propias que identifican en ellos mismos, puedo orientar una posible propuesta centrada a su vez en elementos que encuentren motivantes. Y en cuanto a que sus expectativas con el ramo de Orientación, es la manera de comprender su visión sobre lo que hacen, que sienten que se podría mejorar y falencias disponibles en el sistema actual del ramo. Tras la actividad de la encuesta transcribí las respuestas y las categoricé, logrando establecer una lista jerarquizada de los intereses y expectativas de los estudiantes, en cuanto a elementos que sienten que faltan y cosas que les gustaría hacer en Orientación.²

Dentro de sus respuestas, destacaron dos ejes centrales de categoría que se fueron repitiendo. Existe un problema de comunicación en el curso, tanto en la relación entre ellos, como al momento de participar en clases. No digo que esto sea malo de por sí, pero en mi experiencia didáctica con ellos, al momento de hacerles preguntas, notaba en la cara de algunos la intención de hablar y comentar algo, pero no lo hacían. En un caso me comentó un grupo al salir de la sala que a veces no les gustaba participar por miedo a equivocarse, temor fundado en el reproche que les hacía mi profesora guía en clases. Franchesca Becerra, estudiante que suele ser aislada por su curso, respondió que: *“Yo creo que me gustaría es que hagamos más cosas para nuestra sala y que si se pudiera vender más cosas y colocar cosas en la sala y que mis compañeros hablen más.”* Se evidencia en dichas palabras una necesidad, que se replica en otros casos, de generar conexiones en el curso, sobre todo centrado en hablar entre ellos. En palabras de Sofía Iturra, secretaria del curso, *“Como miembro de la directiva de curso me gustaría que se diera más tiempo para hablar de lo que se quiere para el curso, dejar que nuestros compañeros den sus opiniones acerca de lo que quieren”* En este caso veo la necesidad que se tiene de que tengan más disponibilidad de tiempo para ellos en Orientación, lo cual nuevamente me hace cuestionar la baja frecuencia de su espacio, siendo una vez al mes.

El otro eje consistía en un agobio y cansancio hacia lo académico. Pude evidenciar en el 3ro Medio una queja constante por la cantidad de trabajos y pruebas que tenían semana a

² Categorización en el Anexo 1

semana. Y de ser sincero, considero que efectivamente había un exceso. Por lo mismo no me sorprende este sentimiento de los estudiantes. Si bien no es algo propio de la disciplina, el trabajo realizado en Orientación estuvo relacionado con mi experiencia didáctica en el aula. Al preguntarles sobre sus limitaciones y falencias, se fue creando un ambiente de confianza hacia mi figura como profesor. Tras una sesión de Orientación en la que conversamos sobre estas problemáticas, noté una diferencia en su actitud hacia la clase de Educación Ciudadana. Consistió en que cada estudiante escribía consejos para enfrentar los problemas de comunicación y agobio.³ Si bien fue de forma individual, había una intención detrás de mejora del ambiente colaborativo en el aula. El sentido de que los estudiantes se entiende como posibles mentores/guías de su entorno y para ellos mismo, potencia la generación de una identidad autónoma y de autocuidado. El que ellos mismos propongan soluciones a las áreas identificadas, desarrolla confianza en su accionar, al sentirse escuchados y representados desde algo que nació de ellos. Posterior a aquello, fui sacando al azar algunos consejos y conversándolos con los estudiantes. La importancia detrás del acompañamiento y el apoyo entre ellos, junto a estrategias de relajación y técnicas de estudio. Se volvieron más cercanos y atentos. Es importante que en la labor docente escuchemos a nuestros estudiantes y sus problemas. Dicha actitud de aceptación y apertura influye directamente en nuestra capacidad didáctica.

Parte de la implementación tuvo como objetivo incentivar que los estudiantes se cuestionaran su entorno y reflexionar en torno a preguntas controversiales. La idea era que de esto pudiera por su cuenta proponer soluciones. Por lo que Orientación tuvo como eje un trabajo colaborativo en que los estudiantes dieron a conocer sus interés y preocupaciones, para que como profesor jefe las pudiera sistematizar y presentarlas al curso. Esto con la intención que fueran ellos mismo, los afectados, los que dieran consejos, propuestas de mejoramiento, al agobio y falta de comunicación.

Cuando les pedí su opinión respecto a la actividad, quedé gratamente sorprendido.⁴ Valoro que varios estudiantes hayan podido identificar la intención de la actividad, que era fomentar en ellos una actitud positiva ante las problemáticas presentadas. Se dieron cuenta

³ Listado de consejos en Anexo 2

⁴ Opiniones en el Anexo 3

que era una necesidad presente. También me sorprendió que, aunque consideré que la actividad no logró ser interactiva, algunas respuestas dijeron que sí. La razón es que el contenido de la clase provenía de ellos mismos, al ser algo distinto y novedoso. Encuentro que se logró el propósito de reforzar la autonomía y el autocuidado de los estudiantes, ya que varias manifestaron que les ayudó la actividad. Se motivaron y pretenden utilizar algunos de los consejos conversados. Valoraron igual el sólo hecho de escuchar lo que les pasa a los demás y aprender sobre las estrategias y técnicas que les comenté. Por sobre todo me siento satisfecho que algunas respuestas se manifiesta una satisfacción genuina por la actividad, mencionando uno que le parece interesante que un profesor se interese por la estabilidad mental de sus estudiantes y que les dejen hablar y opinar sobre cómo se sienten. Con todo, considero que la sesión logró proponer un trabajo distinto con los estudiantes, en la que se sintieron parte y lograron manifestar su opinión. Eso sumado a que les sirvió para poder conversar y reflexionar sobre las problemáticas a las que se enfrentan.

Este tipo de actividades tiene el potencial de seguir reforzando la confianza de los estudiantes y una mayor autonomía hacia la participación en el aula. Al dar cuenta de que sus reflexiones y opiniones tienen una repercusión directa en el accionar de la clase, van a lograr comprender la intención detrás de visualizar sus ideas y pensamientos. Esto puede servir no sólo para aumentar su participación en Orientación, si no que en todas las otras clases. El rol del docente en este caso es el de potenciar dichas intervenciones con actividades que nazcan desde los intereses y necesidades de sus estudiantes. Con otras sesiones continuas se podría haber seguido trabajando con los consejos de los estudiantes, complementando aún más el desarrollo de una sensación de autonomía y de que son escuchados y considerados como jóvenes capaces de reflexionar y opinar respecto a las problemáticas a las que se enfrentan. El trabajo grupal con una posterior socialización en un pleno podría mejorar el diálogo en el aula y una mayor participación.

Considerando esta situación, mis clases se enfocaron en ir cuestionando el contenido a revisar, con el objetivo de que los estudiantes fueran forjando una cercanía y un interés genuino. Desde el primer día de mi implementación, les solicité a los estudiantes que se sentaran en un semicírculo. La idea era recrear el espacio del ágora, siendo un lugar de confianza hacia la palabra. El que se vieran las caras al hablar y me tuvieran a mi como

docente en el centro del semicírculo, provoca una sensación de aprendizaje en conjunto. A medida que avanzaron las sesiones, ellos mismos se fueron acostumbrando a reorganizar la sala.

Mis clases consistieron en la proyección de presentaciones en Power Point en las que les iba presentando el contenido a los estudiantes, pero siempre acompañado de una pregunta. Cada diapositiva y tema giraba en torno a una pregunta que cuestionara la materia. Mi planificación de la unidad tenía como temática central una didáctica de la pregunta, en la que la generación de un aula democrática y receptiva al diálogo fuera posible. Bajo los planteamientos de Freire y Faúndez (2013), la pregunta se convierte entonces en una herramienta, la manera en que el estudiante puede crear su propia reflexión del conocimiento. Aquello fomenta que no se limiten en comprender un contenido netamente desde una memorización y recepción, sino que puedan integrar el cuestionamiento para provocar nuevas interrogantes y perspectivas propias. No sólo que entiendan saberes propios, sino que puedan ser transferidos a la práctica de la vida diaria. Esto con el tiempo fue acostumbrando a los estudiantes al hecho de que el que les preguntara cosas en clases sería una costumbre y con el tiempo la participación fue aumentando. Además, fuera de sí participaban o no, el hecho de escuchar constantemente que el docente está en una actitud reflexiva y de cuestionamiento, puede provocar en el estudiante una sensación de escucha activa y en espera de algo. La idea era modificar el método didáctico al que estaban acostumbrados, centrado en la memorización y el método evaluativo, centrado en actividades del libro con preguntas cerradas y pruebas de selección múltiple. Mi posicionamiento en el aula iba en el mismo sentido que con el 1ro Medio, buscando ser un profesor dispuesto a la duda y el comentario, sin repercusiones y sin reproche. El sólo hecho de que ya al final de mi implementación con el 3ro Medio el curso estaba dispuesto a hablar si se le preguntaba de forma directa, demuestra en parte el progreso logrado.

El integrar preguntas retóricas y de reflexión frente a cada contenido que íbamos revisando, fue instalando una idea de que todo podía ser cuestionado. Al principio los estudiantes del 3ro Medio no le encontraban mucho sentido, haciendo difícil que se interesaran por responder las preguntas. El silencio era una práctica conocida por ellos, costumbre dada por una normativa que busca el orden en el aula, la cual se sentía con mayor fuerza bajo el alero de mi Profesora Guía, quien además de ser la profesora jefe del curso,

tendía a recriminar a los alumnos que no estuvieran cumpliendo con sus expectativas. “¿Por qué no saca el cuaderno? ¡Sáquense el audífono! ¡Cállense! ¡Guarden el celular!”, son algunas de las exclamaciones. Con esto, la mayoría de las interacciones que pude observar de parte de la docente con sus estudiantes eran de carácter normativo.

Ya que he dado a conocer la situación en la que se encontraba el curso y mi posicionamiento como docente, la evaluación que propuse para Educación Ciudadana iba en la línea de que los estudiantes pudieran cuestionar la realidad ajena de otros países. Consistió en una evaluación en parejas, sobre un país que ellos eligieron de una gama que les ofrecí. El foco del comentario era preguntarse sobre la democracia de ese país, las problemáticas a las que se enfrentaba dicha sociedad en la actualidad y su opinión al respecto. El objetivo es que logran, mediante un trabajo colaborativo, forjar una actitud de pensamiento crítico frente a la realidad. En parte elegí esta evaluación debido a una clase, en la que propuse una metodología de investigación frente a la premisa: Chile es una plena democracia, en base al último informe de The Economist. En dicha instancia, los estudiantes fueron altamente receptivos de dicha metodología, por lo que consideré una evaluación de ese tipo pertinente.

Algo que quise fomentar fue una retroalimentación constante de sus avances en el comentario, por lo que dediqué 2 sesiones enteras a que los estudiantes pudieran trabajar en su investigación, mientras yo iba aclarando dudas. Sumado a esto, cada pareja me tenía que compartir el drive en el que iban haciendo su comentario. Durante 2 semanas fui agregando comentarios, sugerencias y consejos, para que los estudiantes pudieran evidenciar sus logros y elementos que tenían que mejorar. Si bien esta manera de trabajo suena insustentable para una profesión en la que se tiene cerca de 8 cursos, aproveché la práctica para poder demostrarles a los estudiantes que un docente podría interesarse en el progreso que iban haciendo en su aprendizaje y no tan sólo en el resultado final. En la misma línea, les presenté en clases un ejemplo de comentario, tomando el caso de Chile. La idea era que los estudiantes se hicieran una idea de lo que se esperaba con sus investigaciones, por lo que fui paso a paso explicando el razonamiento detrás de cada oración. Si se trata de una evidencia, opinión, etc.

Acompañado a la entrega de la calificación de cada comentario, estaba acompañada una retroalimentación, en la que le fui explicando a cada pareja las razones de su puntaje, en cuanto a los criterios de la rúbrica. Era importante para los estudiantes saber las razones

detrás de su calificación, por lo que consideré una necesidad dicha entrega. Sumado a esto, les fui comentando los aspectos que me gustaron de sus trabajos y elementos que podrían mejorar para futuras entregas. Al momento de entregarles las retroalimentaciones, los fui felicitando, no por la nota, si no por su participación, esfuerzo e interés demostrado en cada sesión que tuvimos. Es importante reforzar en estudiantes tan acostumbrados en el resultado de las cosas, que el camino tiene un valor fundamental, si no más relevante.

La manera en la que quise finalizar el proceso evaluativo con el 3ro Medio, fue a través de una simulación de un consejo de la ONU, en la que cada pareja presentaba su investigación y lo que logró averiguar del país, al mismo tiempo que daban una opinión fundamentada. Esta actividad tenía dos intenciones centrales: La primera era para poder socializar al curso el trabajo detrás de comentario y generar un reconocimiento del esfuerzo detrás. Y segundo, reforzar la comunicación en el aula, cerrando el proceso en una instancia en la que cada estudiante tuviera la oportunidad de demostrar su progreso en cuanto a la comunicación, de manera respetuosa y sin repercusiones de por medio. La idea era crear un ambiente de confianza, en la que equivocarse fuera visto como parte del proceso de aprendizaje.

El sólo hecho de demostrar preocupación por los estudiantes, ya sea desde el ámbito académico propio de la disciplina o desde una perspectiva más humana, provoca en ellos la sensación de validación de su presencia en el aula. Dicha emoción tiene el potencial de generar una actitud receptiva y dispuesta de ser parte a lo que uno propone como docente. El factor humano es tan o más relevante en el aula, que el ser un profesor experto en su disciplina. Si los estudiantes no sienten que su experiencia es genuina, no van a crear un interés. Me quise posicionar con el 3ro medio como un profesor articulador del curso, pero bajo una mirada de mentoría, guiando a que los alumnos se autonomicen en la proposición de ideas y soluciones. El indagar y reflexionar para generar modificaciones es una práctica que debiera ponerse a la vista del alumnado, ya que así logran integrar dichas estrategias en su propio accionar. El objetivo era incentivar que los estudiantes se cuestionaran su entorno y reflexionaran en torno a preguntas controversiales.

Durante la intervención realizada con el 3ro medio en Orientación, al momento de leer sus consejos, les fui reforzando la idea de que el dar un consejo a otro desde uno mismo

los nutre como curso. El cuidarse y apoyarse ante una situación de agobio crea un vínculo de acompañamiento y soporte en el aula. Es más, aunque el fin de esta dinámica sea el crear una base de apoyo, repercute en el aprendizaje mismo de los estudiantes, debido a que al darse un espacio de confianza la participación genuina de los estudiantes aumenta en probabilidad. Bajo mi propia experiencia como estudiante del DEP, al ya conocer durante la licenciatura de historia a varios compañeros me hizo recordar una sensación que se había perdido con la pandemia. Me refiero al hecho de sentirse cómodo con el espacio que uno habita, lo cual permite que el habla sea algo natural. La individualización de los sujetos y sus emociones durante la pandemia ha generado una barrera en la manera que interactuamos, que sólo se rompe cuando nos permitimos otorgar dicha confianza en el otro. Confianza de no ser rechazado. Es bajo esta misma lógica que quise crear en el aula del 3ro medio un ambiente que no logré identificar en sus inicios, uno de confianza a la palabra. Me di cuenta con el correr de las sesiones de Educación Ciudadana que no me enfrentaba a un curso sin opinión, si no que a uno al cual se le había arrebatado el espacio del habla en la clase. Faltaba entonces dar la oportunidad de que los estudiantes se permitieran vociferar sus dudas y opiniones.

Bajo la perspectiva de Paulo Freire (García, 2014) y su crítica de la educación tradicional técnica, se pretende que con esta manera de planificar la clase se pueda tomar en cuenta al estudiante como ser libre y capaz, posicionándose el profesor jefe a favor de una aula democrática, dialógica y dispuesta a tomar en consideración el pensamiento del curso. La colaboración en la construcción de los ejes didácticos logra que se implementen actividades acordes a lo que los estudiantes necesitan conversar y reflexionar en ese momento. No hay que infantilizar a la juventud. El considerar su opinión y visión de las cosas enriquece el quehacer en el aula y les hace comprender el propósito de sus acciones. Sin una intención o meta, es difícil que su participación sea genuina. Es por lo mismo que, un ambiente de respeto y aprendizaje mutuo entre docente y aprendiz promueve un progreso continuo en el desarrollo integral de los estudiantes. Considerando aquello, propuse una implementación bajo esta línea de visualizar el pensamiento y preocupaciones de los estudiantes, ya que consideré que era un factor poco considerado.

Sumado a lo anterior, al observar algunas problemáticas de convivencia en el aula y de comunicación, mi interés no estuvo centrado tan solo en el desarrollo de un aprendizaje

del contenido y habilidades a fines. Quise plantear una estrategia evaluativa que buscara potenciar un desarrollo integral de los estudiantes, enfocado en sus intereses, un posicionamiento ético, político, actitudinal y de mejorar de sus relaciones interpersonales.

Tanto con el 1ro Medio como con el 3ro Medio, me posicione en aula desde una mirada reflexiva, cuestionando los contenidos y preguntándoles a los estudiantes que también tomaran postura. En el caso del primer curso, la elección de casos para su investigación que les afectará directamente en su diario vivir y surgiera desde sus experiencias, potenció un mayor interés en la profundización de la controversia. Dicha reflexión, los llevó a tener una postura ética y política en la defensa del medioambiente, comprendiendo sus consecuencias y posibles vías gubernamentales para proponer soluciones de cambio. A su vez, a diferencia de cuando llegué al curso, a medida que fuimos conociéndonos y se fueron acostumbrando a la metodología de trabajo en el aula, fue mejorando con esto su actitud. Fueron más respetuosos de mi palabra, lo cual en parte se dio debido a que, al ser un docente capaz de escuchar sus ideas y considerar sus comentarios, se de haber provocado en ellos una actitud de respeto de mi presencia en el aula. Con el tiempo, era común que fueran ellos mismo los que se callaran y se fueron acostumbrando a pedirme ayuda. Mas aún, durante la presentación final de las infografías del ABP le pregunté a cada grupo cuál había sido el mayor aprendizaje detrás del proyecto. Lo que me sorprendió es que, en vez de hablar sobre mejora de habilidades de investigaciones y expresión oral, la mayoría se enfocó en lo complicado que es relacionarse y comunicarse en un trabajo grupal. Me comentaron el cómo fueron acostumbrándose a la forma de trabajo de los miembros del grupo. Al final considero que la relación caótica que evidencié durante mis primeras observaciones había mejorado. Ya no enfrentaba a un curso que se desconocía el uno del otro, habiendo podido dialogar y encontrar un espacio de confianza en el aula.

Reflexiones Finales

La clase expositiva que observé durante mis prácticas, en la que el estudiante es un agente receptor pasivo de su aprendizaje, fue el gatillador para levantar una propuesta didáctica centrada en la reflexión y el pensamiento crítico. La búsqueda de la excelencia de los colegios bicentenario se enfoca en la obtención de buenos resultados en pruebas estandarizadas, lo que potencia la memorización y repetición de contenido como método de

enseñanza. Aquello limita el desarrollo integral del estudiante, el cual posee la capacidad de ser parte activa de su aprendizaje, al desarrollar una mirada crítica del contenido.

Bajo esa línea que me posicioné como un docente abierto y dispuesto a lo imprevisto en el aula, alentando la participación de los estudiantes. Todo con el propósito de ir de a poco sentando las bases para una cultura del pensamiento, la duda y la pregunta en el aula. Pero primero, era necesario humanizar la relación entre maestro y aprendiz, al naturalizar el error y el fracaso como paso al aprendizaje. La horizontalidad y confianza en el aula son puntos clave para la participación y el diálogo, junto a la comodidad dentro de un espacio. Una buena relación entre pares y la libertad de expresión son factores esenciales para aquello. Valorizar la contribución, por sobre lo contribuido, alimenta la autoestima y posibilita la apertura a futuras intervenciones. Tienen que sentirse cómodos y respetados, para tener confianza en sus aportes. La subjetividad en el aula enriquece el aprendizaje, otorgándole sentido para el estudiante. Hay que comprender que son sujetos que aprenden activamente, capaces de modificar su realidad.

Mi propuesta es la de una didáctica del cuestionamiento del entorno se concentra en la experiencia del estudiante como conexión al aprendizaje y desarrollo de habilidades. Al apropiarse del contenido se logra un acto genuino de asombro e interés por este. Y es que es la identidad propia de cada estudiante la que va construyendo una del aula, en constante cambio y conflicto. La cotidianidad y personalidad de cada uno de esos jóvenes es lo que enriquece el aprendizaje en conjunto. Para esto es necesario formalizar en la planificación de unidades y clases el tiempo y espacio para la reflexión. Esto con la idea de generar estudiantes activos y pensantes, interesados por incidir en su entorno. El estudiante se hace parte de su aprendizaje, al participar respecto a una problemática que les afecta. Aquello da pie a una politización en la formación de ciudadanos críticos y potencia la participación del estamento estudiantil en decisiones de su comunidad educativa.

Sin la visualización de su pensamiento, sin trabajar el proceso por el que se llegó a dicha idea, no se logra un real interés. Algo tiene que despertar la mirada. Es por eso por lo que una práctica del cuestionamiento del entorno es un punto de partida hacia un pensamiento crítico propio de sus preocupaciones. Así es como podemos ir contrarrestando el desinterés, el aburrimiento programado (Freire y Faúndez, 2013) de estos estudiantes acostumbrados a

una rutina. Referirnos no sólo a la pregunta que surge del estudiante, si no el cómo llegó a ella. La sorpresa, lo nuevo, lo emergente que se da en el aula misma, es lo que le dará una nueva vida a la enseñanza. Logrando el objetivo dual de alcanzar un aprendizaje significativo y una mejora en la autoestima, interés y confianza de los estudiantes. Nuestra actitud como profesores, debe ser la de acompañantes. No cuestionar el resultado, si no que valorar el proceso y el progreso. Es por lo mismo que, sin la visualización de su pensamiento, sin trabajar el proceso por el que se llegó a dicha idea, no se logra un real interés.

Durante mi implementación en el ABP con el 1ro medio y Educación ciudadana con el 3ro medio me enfoqué en la presentación de temas y preguntas controversiales, como punto de conexión con el contenido. Existe un enorme potencial detrás de una didáctica de preguntarse respecto al entorno, al alimentar la curiosidad y el asombro plasmado en algo concreto y cercano. Bajo esa línea, se propone una educación que vea la cultura del aula como lo sería un taller, un espacio de dónde surgen las dudas con total libertad, siendo esta parte fundamental del contenido propio de la clase. Aquello va en pos de fomentar una autonomía frente al aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, aquello no quita la colaboración y apoyo como herramienta de cohesión y construcción de confianzas. En el caso de Orientación con el 3ro medio, la visualización de problemáticas cercanas a la experiencia de cada uno provocó una mayor cercanía entre los estudiantes, al darse cuenta que su situación no era algo personal, si no que generalizado en el curso. Se propone entonces una indagación conjunta para la construcción grupal de ideas. Esto potencia un espacio de confianza para la expresión de emociones, en la que los estudiantes desarrollan su inteligencia emocional y relacional.

Como experiencias, terminaron por entregarme herramientas que gatillaron mi propia curiosidad e interés en mejorar mi interacción con la clase y descubrir los espacios que permitiesen resultados más satisfactorios para la integración de la experiencia vivenciada por miembros del curso en el aprendizaje en conjunto sobre el contenido, incorporando aquellos problemas que surgen desde la visión particular del estudiante. Una fortaleza de mi propuesta didáctica es que tiene el potencial de generar en los estudiantes un cambio de actitud y mentalidad en cuanto a la participación en clases.

Referencias Bibliográficas

- Águila, E. (2018). Formación en ciudadanía, pedagogía de la experiencia y experiencias críticas en educación. En Ramis, A. y Peña, M. (comp.) *Educación para la ciudadanía: fundamentos, metodologías y desarrollo profesional docente*. Santiago: Saberes Docentes. Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad de Chile, pp. 65-77.
- Barta, N. (2015). La importancia de la pregunta en la enseñanza filosófica y el desarrollo de un 'oído filosófico'. Interpretaciones y propuestas. *Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación*, 3 (1).
- Benoit, Claudine. (2020). La formulación de preguntas como estrategia didáctica para motivar la reflexión en el aula. Montevideo: Cuadernos de Investigación Educativa. Vol. 11, N°2. Pp. 95 – 115
- Cullen, Carlos (2013) La ética docente. Entre el cuidado de sí (la libertad y los juegos de poder) y el cuidado del otro (la responsabilidad y la justicia) (13pp.).
- Freire, P. y Faúndez, A. (2013). Por una Pedagogía de la Pregunta. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- García, Aurelia. (2014). Freire, P. y Shor, I. Miedo y osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora. Editorial Siglo XXI Editores (2014). *Praxis educativa*, 18(2), 86-87
- Giroux, Henry. (1990) *Los profesores como intelectuales*. Piados. Barcelona, pp. 171 – 178.
- Huarte, R. (2014). Miradas talmúdicas a las preguntas en la Pascua judía o de la violencia del (no) preguntar. *Cuadernos Judaicos*, (31), pp. 87-95.
- Kim, M. -Y. y Wilkinson, I. A. G. (2019). What is dialogic teaching? Constructing, deconstructing and reconstructing a pedagogy of classroom talk. *Learning, Culture and Social Interaction*, (21), 70-86.
- Latorre, A. (2005). “El profesorado como investigador”. La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Editorial Graó, de IRIF, S.L.

- Morales, M. Y.; Restrepo, I. (2015). Hacer visible el pensamiento: alternativa para una evaluación para el aprendizaje. *Infancias Imágenes*, 14(2), 89-100
- Osandón, L. (2019) “Politizar” las asignaturas escolares: ampliando horizontes para la formación ciudadana. En Ramis, A. y Peña, M. (comp.) *Educación para la ciudadanía: fundamentos, metodologías y desarrollo profesional docente*. Santiago: Saberes Docentes. Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad de Chile, pp. 79-97.
- Perkins, D. (2003). *¿Cómo hacer visible el pensamiento?* Escuela de Graduados en Educación de la Universidad de Harvard
- Skliar, C. (2014). La cuestión de las diferencias en educación: tensiones entre inclusión y alteridad. *Revista de Investigaciones*, 14(24), 150-159.
- Zuleta Araújo, O. (2005). La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje. *Educere*, 9(28), 115-119.

Anexo

Anexo 1

Comunicación y conexión:	Descanso y relajación:
- Falta comunicación	- Falta libertad/tiempo de descanso
- Hablar entre ellos	- Ver una película
- Hablar sobre cosas del curso	- Jugar algo/actividad divertida/trivias
- Trabajar en grupo	- Actividades patio
	- Dibujar

Anexo 2

Agobio Escolar

- Hacerse un calendario, ya que te ayuda a saber cuando tienes pruebas y trabajos y así prepararte.

- Buscar y probar distintos métodos de estudio. Darle también más importancia a los trabajos que se entregan pronto.
- Relajarse saliendo a caminar o hacer algo de tu gusto.
- Dedicale tiempo a algo que te gusta.
- Seguir adelante, porque vendrá una recompensa al final.
- Es normal estar cansada/o en periodos con hartas tareas.
- No frustrarse al tiro.
- Pensar en lo bueno que va a traer e ignorar lo malo
- Organizar los tiempos y distraerse de vez en cuando.
- Salir hacer lo que más te guste.
- Priorizar las pruebas y estudiar en orden.
- Preguntarle a un/a compañero/a que sepa más sobre el tema.
- Respirar profundo, todo estará bien, intentar organizarse y no perder la calma. Todo es mental.
- Tomar un descanso de 30 minutos entre tareas. Si te cuesta partir, hazlo con las más fáciles y sigue con las más difíciles.
- No sobre exigir. Organizarse y tomarse descansos
- Igual vas a pasar.
- No anotes todo, sólo toma apuntes de lo que necesitas y/o quieras aprender. Lo demás es poner atención a las clases.
- Los repases o resúmenes de youtube son muy útiles si se te olvida alguna teoría.
- Tienes tiempo aún para mejorar y no perder de foco lo importante.
- Hablar con los profesores para solicitar más plazo.
- Entregar trabajos antes de la fecha de entrega. Autoimponerse fechas.
- Todos se agobian y se complican a veces.
- No decaer cuando te va mal.
- Relajarse y calmarse, pero no tanto. Volver a estudiar y seguir con lo tuyo. Hacer las cosas con anticipación y no bajonearse con una mala nota.
- Ver una mala nota después de dar lo mejor de ti es muy triste y te tira los ánimos para abajo. Pero puedes volver a levantarte y prepararte mejor para la próxima, averiguando qué es lo que espera el profesor.
- Calmarse, tomarse el tiempo y meditar.

Comunicación

- Hablar con personas de confianza y buscar integrarse en sus grupos de amigas/os.
- Calmarse y pensar cuando se va a hablar.
- Saber que las personas del curso generalmente se van a sentir bien de tener una conversación.
- Al llevar tantos años juntos, debería sentirse en confianza.
- Es por algo que todos pasan.
- Perder la vergüenza y tratar de socializar.
- Distraerse y hablar con alguien ayuda a desestresarse.
- No tener miedo de intentarlo, no se pierde nada y de no lograrlo de inmediato, es porque no se supo valorar el esfuerzo.
- Socializar más con una/o amiga/o, porque así es más fácil liberarse.
- Intentarlo. Nadie te va a decir que está mal.
- Es normal sentir miedo o ponerse nerviosa/o a la hora de hacer una presentación o presentarse a una persona.

- Confianza en uno mismo y no importa lo que digan los demás.
- Atreverse.
- Hablar con un profesor
- Hablar con gente de confianza para ayudarse.
- No pensar mucho en el problema, ya que con el tiempo aparecen inseguridades. Hablar con amigos para que la conversación fluya mejor.
- Empezar de a poco. Hablar con una persona para ganar confianza y personalidad, para luego aumentar a más personas e ir mejorando.
- Preguntar cosas, dejar el miedo. Desafiarse a sí mismo y proponerse desafíos.

Anexo 3

“Si me sirven. Me quedo con lo de distribuir el tiempo para hacer tareas. La actividad fue buena ya que fue más interactivo.” “Gracias profesor :). La verdad que si me ayudo esta actividad y empezare a usar los consejos que dieron sobre el colapso de todos los trabajos.” “Buena actividad, muy interactiva e interesante.” “La actividad estuvo muy bien, fue algo que nunca habíamos hecho.” “A mí me sirvió para aprender a compartir más cosas con los demás. Yo opino que está bien para aprender a compartir mis cosas con las demás personas. Con que hay que aprender a hablar con los demás.” “Me sirvió como motivación. Me quedo con algunos consejos para después aplicarlos. Me pareció bien.” “Ta buena la actividad, más así.” “Si porque alguna vez me puede pasar a mi o a alguna persona cercana.” “Me pareció una actividad muy útil y diferente a lo que siempre hacemos. Me gustó :).” “Ta bien ya que así podemos escuchar consejos y aprender muchas técnicas.” “No. Nada. Es interesante que un profesor se interese por la estabilidad mental de sus estudiantes.” “Si, diría que si ya que se pueden tomar algunos consejos que dieron. Con los consejos sobre el exceso de tarea fue una buena actividad y también entretenida, no sé.” “Me sirvió para aclararme de algunas ideas. Me quedo con lo que, si no lo intento, no sabre que hubiera pasado. Me parece bien e interesante que nos dejen hablar y opinar sobre lo que sentimos.”