



**Universidad de Chile**  
**Facultad de Ciencias Sociales**  
**Departamento de Psicología**

## **NUESTRO NAVEGAR**

**Sistematización de la interacción entre estudiantes y docente en una Metodología de Aprendizaje Colaborativo de la Escuela Básica General Carlos Prats González, La Pincoya**

Memoria para optar al título de Psicólogo

Autores

José Bernabé Valencia

Javier Gómez Naveas

Profesora Patrocinante

Sonia Pérez Tello

Fecha Entrega

Enero, 2020

*Emigra la tribu nómada  
de aquel refugio  
donde tantas veces se amó*

*Vuela el tiuque andino  
en busca del nuevo viento sur*

*Y el rio seguirá fluyendo*

Al clan por apañar  
los difíciles procesos de destrucción y creación,  
por enseñarme sobre el amor y la confianza

A mis amigxs  
por comprendernos y cuidarnos

A los piños por devolverle la claridad  
a esta nada creadora

A la experiencia, por enseñarme  
que de la bosta nace la vida

Sobran las palabras, nos sabemos en el proceso hacia una mejor forma de  
relacionarnos. Lxs amo y agradezco compartir nuestros caminos

Ya se avizora el final de un camino  
 Que ha sido dichoso, pero no carece de sinsabores  
 Me quedo con las relaciones, las amistades, las caídas, las experiencias el saberme más  
 persona.

A Javier por la eterna paciencia, por tu ardiente amor a la libertad, siempre serás  
 inspiración  
 y para que sepas que espero que nuestros caminos se junten de nuevo.

A Lucía por enseñarme a pensar mas allá, a no quedarme con lo dado, y que el amor  
 tiene distintas formas.

A Alejandro por la ternura, por la incondicionalidad, porque al ser tu me ensañaste a ser  
 más yo, porque me regalaste tu sensibilidad que es mi mayor fortaleza.

A Pedro por mostrarme que siempre se puede ser mejor persona, por quererme a pesar  
 de todo y dejarme ser tu hermano mayor cuando lo necesitaste y fuiste el mío siempre.

A Beatriz, por ser la sorpresa mas linda, por cuidarme siempre, por ser la luz que me está  
 guiando en este camino, por mostrarme que se puede amar sanito.

A todxs mis amigxs, gracias por estar ahí siempre, ustedes saben quiénes son, de  
 ustedes lo he aprendido todo y si no los tuviera no tendría nada, son el fuego que me  
 mueve.

A la Isi, la Sele, la Javi, el Azul, la Charlie, el Lalo, el Edgar, la Oki, el Feña, el Kukis, la  
 Antares, el David, el Turri y el Seba.

Al Diego, el Vicente, el Juanca, el Alonso, al Max, al Juanjo, al Nico, al Mojo, al Santi y el  
 Daniel.

A la Caro, a la Anto, a la Chío y la Isa.

Al Dani, la Fran y La Caro.

A Pedrín y la Meche, a Pepe y Lucía. A los Valencia y los Bernabé

A Sonia por dejarnos libres para ser lo que quisiéramos y darnos alitas pa volar.

Muchas gracias, mi amor y gratitud están ustedes, esto también es suyo.

## Índice

Índice .....	3
Resumen.....	4
I. Introducción.....	5
II. Objetivos .....	9
Objetivo General.....	9
Objetivos Específicos.....	9
III. Antecedentes Conceptuales .....	10
1. Metodología de Botes .....	10
2. Aprendizaje Colaborativo .....	12
3. Dificultades para la implementación del AC .....	16
3.1. La institucionalidad y la cultura escolar.....	16
3.2. La directividad pedagógica.....	17
3.3. La relación de enseñanza-aprendizaje.....	21
3.4. La transformación del rol estudiantil.....	23
IV. Marco Metodológico.....	25
1. Diseño de investigación .....	26
2. Caracterización de las y los sujetos de estudio .....	30
3. Dispositivos o Técnicas de producción de datos.....	32
4. Estrategia de análisis de datos.....	36
5. Procedimientos de análisis de datos .....	37
6. Consideraciones éticas.....	38
V. Análisis de Resultados.....	39
A.- Metodología de Botes .....	40
B.- Interacción entre estudiantes .....	43
C.- Interacción entre estudiantes y docente: .....	46
D.- Interpretación docente .....	47
E.- Interacción de los investigadores:.....	51
VI. Discusión o Contexto de Aula .....	54
VII. Conclusiones.....	60
Referencias .....	68

## Resumen

El presente estudio se enmarcó en medio de la revuelta que se inicia el 18 de octubre del 2019, por lo cual cobra sentido que nuestra investigación responda a la necesidad de aportar a la construcción de nuevas subjetividades que se relacionen de forma horizontal y solidaria en la solución de los problemas del neoliberalismo. En esta línea, nos planteamos como objetivo sistematizar la interacción entre docente y estudiantes de tercer nivel básico al experimentar aprendizajes colectivos relacionados a la lecto-escritura a través de la “Metodología de Botes” desarrollada en la Escuela Básica General Carlos Prats González de la población La Pincoya. La recolección de datos se realizó a través de una entrevista a la docente, notas de campo de las actividades pedagógicas, actividades metacognitivas para los 25 estudiantes separados en “botes” (“ticket de salida” y taller de negociación); y un taller de sistematización de experiencias para la docente donde se analizaron los ejes de Modo de interacción y Sincronicidad. Posteriormente, utilizando la metodología de Sistematización desvelamos las líneas de fuerza, interpretando los textos y reconstruyendo el contexto de dicha interacción dinámica para aportar a su transformación. La evidencia indica un desarrollo no-lineal y multiforme de la interacción en este contexto, desbordando las categorías teóricas que no se encuentran de forma pura en la práctica.

Palabras clave: Aprendizaje Colaborativo; Interacción; Metodología de Botes; Acompañamiento pedagógico.

## I. Introducción

Las manifestaciones sociales –el “Mochilazo” en 2001, el movimiento “Pingüino” de secundarios en 2006; el movimiento estudiantil desde 2011 a la actualidad- dan cuenta de la crisis del modelo neoliberal de educación, impuesto desde la Dictadura mediante la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) en 1990. La tendencia de las movilizaciones sociales se ha transversalizado multisectorialmente, invitándonos a comprender los problemas educacionales solo como un síntoma de la gran crisis civilizatoria del siglo XXI. Las revueltas de Octubre del 2019 enmarcaron nuestra investigación, desde lo cual cobra sentido que nuestra investigación responda a la necesidad de aportar en la construcción de nuevas subjetividades para nuevos mundos posibles, basados en la horizontalidad y la solidaridad para solucionar los problemas del neoliberalismo.

El devenir del pensamiento pedagógico nos advierte, desde 1969, sobre la instrumentalización política de la pedagogía, donde “toda acción pedagógica sería una imposición arbitraria de la cultura de las clases dominantes” (Gadotti, M., 2002, p.199). En otras palabras, la escuela se utiliza esencialmente para reproducir la ideología autoritaria, dando gran importancia al “orden, la autoridad y la disciplina en un contexto de relación no voluntaria” (Redondo, 2000, p.11).

Siguiendo a la investigadora hispana Casilda Rodrigañez (2002), comprendemos que:

“La pedagogía es una ciencia que pretende emular el proceso de aprendizaje de las criaturas humanas con sus ‘técnicas de aprendizaje’, pero ninguna técnica puede sustituir ni copiar el proceso que comienza en la curiosidad de un niño, en el deseo de hacer y conocer que unifica en un único haz todas las capacidades intelectuales, psíquicas y motoras, y las pone al servicio de su curiosidad. La pedagogía (...) distorsiona la autorregulación, se suprime la curiosidad (el impulso interior), la creatividad y la capacidad de iniciativa, y se enseña a obedecer. Por otra parte, incluso diríamos que la educación o pedagogía tiene por objeto impedir el verdadero aprendizaje creativo y el desarrollo armónico de la criatura humana, tanto o más que inculcar ‘conocimientos’ sesgados y censurados que conforman la Realidad establecida, o de inculcar la disciplina necesaria para el sistema” (p.44)

Históricamente la escuela ha favorecido la perspectiva que comprende “la educación como un proceso de desarrollo personal, individual” (Gadotti, M., 2002, p.294), coherente con un modelo neoliberal de sociedad, fuertemente competitivo e individualizador. Una vez que se aísla a las y los estudiantes de sus redes socioafectivas “con la justificación de realizar un proceso de socialización” (Redondo, 2000, p. 12), se dificulta la identificación de problemáticas comunes, y en consecuencia se facilita la ignorancia, el conformismo, la indiferencia o la obediencia. Se invisibilizan las potencialidades del aprendizaje dialógico-relacional en la resolución de conflictos, para naturalizar la creencia de que el fracaso escolar y social es una responsabilidad personal. De este modo, se evita que la colectividad se aventure a transformar sus relaciones de forma autónoma, entorpeciendo la posibilidad de desarticular las estructuras autoritarias en las que participamos.

En este sentido, la investigación sobre el Aprendizaje Colaborativo (AC) oculta una apuesta estratégica, ya que en su propia definición se identifica una perspectiva epistemológica y ética que promueve un cambio de paradigma en el pensamiento pedagógico: en términos epistemológicos la docente venezolana María Eugenia Calzadilla (2002) describe el AC como “procesos de socio construcción que permiten conocer las diferentes perspectivas para abordar un determinado problema, desarrollar tolerancia en torno a la diversidad y pericia para reelaborar una alternativa conjunta” (p.3). Esto requiere una transformación radical desde la pedagogía individualista hacia la pedagogía colaborativista que promueva el diálogo y el respeto. Por otro lado, en el AC “los alumnos son quienes diseñan su estructura de interacciones y mantienen el control sobre las diferentes decisiones que repercuten en su aprendizaje” (Collazos y Mendoza, J., 2006, p. 62), es decir, en el Aprendizaje Colaborativo se apela a una ética de la autonomía y de la autorregulación colectiva.

Asumiendo que “nuestra vigilancia y control lo que hacen es destruir su iniciativa, su curiosidad y su confianza” (Rodríguez, 2002, p.49), el desarrollo del AC apela a la transformación del rol docente, beneficiándonos de lo que la psicóloga Natalia Albornoz y Rodrigo Cornejo (2017) describen como una relación que toma un sentido bidireccional: ya no hay un traspaso de conocimiento desde un lado hacia el otro, sino que se manifiesta como reciprocidad. Por lo tanto, desde una ética antiautoritaria, el AC se opone a la perspectiva pedagógica que determina a los estudiantes como seres aislados obligados a vincularse de manera hostil en torno a la producción, al trabajo impuesto; y, por el contrario, considera que los seres humanos estamos íntimamente relacionados en los procesos intersubjetivos que nos constituyen. Esta apuesta pretende superar la

perspectiva individualista para comprendernos inmersos en una compleja red socioafectiva en la cual aprendemos de forma autónoma, pero en compañía; así como también evidenciar relaciones colectivas desmarcadas del paradigma autoritario.

En el contexto en que nos situamos, el AC se vuelve fundamental para la construcción de relaciones horizontales y solidarias que faciliten la solución colectiva de las problemáticas sociales que se desprenden de la política autoritaria-centralista y la economía neoliberal. Nos disponemos a investigar el AC porque tenemos la necesidad de crear las condiciones para un nuevo tipo de subjetividad, que sea capaz de singularizarse y que encuentre las vías de su especificidad, que cree sus propios modos de referencia para producir aperturas en el sistema de subjetividad dominante (Guattari y Rolnik, 2006). Por otro lado, en términos pedagógicos el AC “toma mayor relevancia en la sociedad actual en la que los docentes trabajan con grupos de estudiantes heterogéneos, que tienen diferentes estilos de aprendizaje, antecedentes étnicos y culturales y niveles de habilidad” (Maldonado, 2008, p. 163). En otras palabras, esta investigación representa un aporte desde la Psicología Educativa a los paradigmas pedagógicos críticos, al profundizar en la comprensión de un problema específico de la escuela moderna: la interacción entre docente y estudiantes; evidenciando aspectos significativos para el desarrollo de metodologías colaborativas, relacionadas al desarrollo de habilidades intra e intersubjetivas, fundamentales para la mejora educativa.

A pesar de la dificultad para encontrar proyectos educativos orientados al AC en instituciones municipales, pudimos vincularnos con la Escuela Básica General Carlos Prats González a través del Programa “Luchín”, de la comuna de Huechuraba. Se trata de una escuela tradicional con plan de integración, siendo “Luchín” un programa de este plan enfocado a favorecer la lecto-escritura. La escuela se ha orientado desde el año 2019 a especializar a sus docentes en la “cooperación para el aprendizaje”, a partir de lo cual surge la “Metodología de Botes” para desarrollar aprendizajes colectivos. Sin embargo, esta metodología es parte de una innovación pedagógica que se ha desarrollado solo en el primer ciclo, reconociendo sus primeros resultados durante los meses previos a la investigación, por lo que su aceptación ha sido progresiva dentro del establecimiento. Según la docente (Anexo 2 – Entrevista a la docente), el objetivo de esta Metodología de Botes sería llegar a un aprendizaje colaborativo de forma progresiva, congregando a las y los estudiantes en grupos de 5 personas aproximadamente para que realicen distintas actividades de forma colectiva, desarrollando en cada particularidad una identidad de

grupo que se caracteriza por la experimentación de estrategias de aprendizaje y de apoyo mutuo para lograr los objetivos propuestos.

En este sentido, nos dispusimos a sistematizar la interacción pedagógica de esta metodología, respondiendo a la pregunta ¿Cómo es la interacción entre docente y estudiantes en términos de aprendizajes colaborativos que pueden generarse cuando se experimenta una Metodología de Botes?

Este proyecto investigativo pretende ser un aporte para la implementación de modelos de AC, siendo al mismo tiempo un insumo para las futuras líneas de investigación respecto a esta temática. Lamentablemente, debido a la hegemonía del modelo individualizador, los estudios bibliográficos son escasos en la realidad de nuestro país. A pesar de ello, creemos que la importancia de investigar el AC radica en una necesidad socioafectiva: aprender a relacionarnos para solucionar nuestros problemas comunes. Por lo tanto, nuestra investigación pretende teorizar una experiencia de AC dentro del sistema formal, sospechando de la existencia de ciertas dificultades estructurales y subjetivas que se advierten en los estudios sobre la relación estudiante-docente, las cuales entorpecerían la epistemología y la ética colaborativa orientadas a la autodeterminación del proceso grupal. A pesar de las intenciones y declaraciones de generar aprendizajes colaborativos, la complejidad y profundidad de estos aprendizajes son difíciles de propiciar bajo la estructura de poder que la institución formal ha mantenido: “estas prácticas implican dejar de lado la enseñanza mecánica y memorística para enfocarse en un trabajo más retador y complejo; utilizar un enfoque interdisciplinario en lugar de uno por área o asignatura” (Maldonado, 2008, p. 163). Para la docente Marisabel Maldonado, un enfoque de enseñanza tradicional no ayuda, mientras que un aprendizaje desarrollado sobre las fortalezas individuales de los estudiantes permite explorar sus áreas de interés dentro del marco de un currículo establecido. Por esta razón, es de gran importancia evidenciar un caso en el que se lograría la implementación de un modelo pedagógico orientado al AC, y caracterizar -desde la mirada de las y los estudiantes y el rol docente- la transformación de las relaciones internas de poder que promoverían la autodeterminación de los grupos de aprendizaje.

## II. Objetivos

### **Objetivo General**

Sistematizar la interacción entre docente y estudiantes en relación al Aprendizaje Colaborativo (AC) en una experiencia de la Metodología de Botes, desarrollada en el tercer nivel básico de Escuela Básica General Carlos Prats González de la población La Pincoya.

### **Objetivos Específicos**

- Reconstruir las actividades de la Metodología de Botes en la línea temporal en que se desarrollaron.
- Describir y analizar la valoración de estudiantes y docente sobre su interacción al experimentar la Metodología de Botes.
- Identificar los ejes de los significados construidos por estudiantes y docente sobre su experiencia de aprendizaje en la Metodología de Botes.

### **III. Antecedentes Conceptuales**

Este apartado realiza una revisión progresiva hacia el objetivo de nuestra investigación. Inicialmente se investiga la teorización sobre la Metodología de Botes, para luego indagar en su orientación al Aprendizaje Colaborativo (AC). Posteriormente se presentan las dificultades propuestas por la teoría para desarrollar aprendizajes colaborativos.

#### **1. Metodología de Botes**

La Metodología de Botes fue creada por Germán Aburto en 1980 en el colegio Cristóbal Colón de Conchalí. Esta escuela utiliza la mística de botes en la totalidad de los cursos, creando un proyecto educativo alternativo e integral que se basa en una pedagogía de grupo. Esta metodología aún no se ha masificado en la educación tradicional, y al igual que otros proyectos alternativos, solo se encuentra de forma particular. Si bien nuestra investigación estudia una adaptación de dicho modelo, resaltamos la importancia de alguno de sus principios para la implementación en este contexto, ya sea porque la docente cursó su etapa escolar en dicho establecimiento y valorando de forma positiva su experiencia escolar bajo esta metodología quiso replicarla; o porque en sí misma ésta metodología se orienta al aprendizaje colaborativo.

Para comprender la Metodología de Botes es necesario revisar los principios del trabajo docente que propone Germán Aburto en Aburto, M. & Novoa (2008), en los cuales se explican los lineamientos generales que han orientado el quehacer pedagógico de la docente:

- “Crecer en diversidad de espacios educativos” (p.25): Se refiere a la importancia de la experiencia para alcanzar aprendizajes significativos, ya sea de conceptos, habilidades o actitudes. Esto se logra mediante la utilización de distintos espacios que ofrece el colegio y el entorno social.
- “Asumir la responsabilidad de su propia educación, aprendiendo a pensar, hacer y valorar proyectos educativos deseados y elegidos por ellos mismos” (p.25): El compromiso de las y los estudiantes con sus procesos de aprendizaje es mayor cuando se sienten motivados, deben contar con oportunidades para proponer y/o

seleccionar temáticas de aprendizaje, desarrollando la autonomía y la responsabilidad.

- “Establecer relaciones educativas facilitadoras de una comunicación plena” (p.26): El respeto a las diferencias es fundamental para los intentos de generar confianza y apoyo mutuo entre las y los estudiantes y entre estos con las y los docentes. Un clima de este tipo favorece el rol docente y el aprendizaje de las y los estudiantes.
- “Integrarse, identificarse y pertenecer a grupos humanos” (p.26): Dado que el trabajo es un evento social, la educación debe privilegiar el encuentro colaborativo entre estudiantes para facilitar el aprendizaje relacional.
- Crecer en una relación armónica con el medio (p. 26): La humanidad pertenece a un ecosistema al cual debe respeto y cuidado. El colegio fomenta la visión ecológica en un sentido amplio, relacionado primero al medio ambiente natural como también al medio social. Se debe fomentar la disposición activa, crítica y creativa respecto a sí mismos y al entorno social.
- “Participar en conjunto con educadores-mediadores que faciliten su motivación por el aprendizaje” (p.27): El rol docente debe promover el gusto por el conocimiento y el aprendizaje; debe motivar el compromiso de las y los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Para esto debe caracterizarse por su empatía, equilibrio emocional, un buen dominio del conocimiento y la técnica en su área de especialización, y capacidad para el trabajar cooperativamente con sus colegas.
- “Comprometerse con el logro de la felicidad de sí mismo y la comunidad” (p.27): El proceso educativo, dado su carácter integral, debe promover el desarrollo de la solidaridad y apoyo mutuo en sus relaciones sociales. Del mismo modo, debe provocar una reflexión que vincule al estudiante con el contexto histórico y su autenticidad al experimentarlo. Se trata de un acompañamiento en el autoconocimiento y el autocuidado que se traduce en actuar desde el amor y la confianza.
- “Expresarse en un ambiente de libertad que estimule la creatividad y la visión crítica de la persona” (p.27): la educación debe perseguir que los estudiantes se manifiesten de manera auténtica a través de diversos medios de expresión. Un clima de respeto, confianza y espontaneidad favorece la propia opinión, la comunicación y la creatividad. Un enfoque pedagógico como este revela la importancia de que los estudiantes aprendan de sus propios errores. La escuela

debe fomentar en las y los estudiantes una actitud propositiva y a la vez crítica respecto a sí mismos y el entorno social.

En otras palabras, se trata de una metodología orientada a desarrollar habilidades intrapersonales, como la autonomía, el autoconocimiento y el autocuidado, así como también habilidades interpersonales como la comunicación, la empatía, el respeto y el apoyo mutuo. Estas orientaciones pedagógicas coinciden y convergen con la definición del Aprendizaje Colaborativo.

## 2. Aprendizaje Colaborativo

Aunque el AC ha recibido diversas definiciones, en términos generales el enfoque colaborativo comprende el aprendizaje como un “proceso individual que puede ser enriquecido con actividades colaborativas tendientes a desarrollar en el individuo habilidades personales y de grupo” (Lucero, M., 2003, p. 4), propiciando instancias de discusión entre estudiantes en torno a la exploración de conceptos que les interesa comprender o problemáticas que pretenden solucionar. Siguiendo las investigaciones de la docente argentina María Margarita Lucero (2003), el AC es indudablemente social, y por ende permite construir el nuevo conocimiento, y fundamentalmente una convivencia armónica en la que “cada individuo trae al grupo su propia experiencia de vida, enriqueciendo con ésta el proceso y por ende a las personas involucradas en el” (p. 7).

En la misma línea, las investigaciones de la docente venezolana Marisabel Maldonado Pérez (2008) describen que este aprendizaje “se produce en la intervención entre dos y más (personas), mediado por un intercambio de opiniones y puntos de vista” (p. 165), siendo el **modo de influencia de la interacción** en el proceso cognitivo - más que la cantidad de las intervenciones - lo que determina el aprendizaje. Otro factor determinante para el AC es la **sincronía** de dicha interacción, considerada como el “diálogo orientado al hacer algo juntos” (p. 166), con respuestas inmediatas que mantengan la motivación. De este modo, la colaboración se caracteriza por ser una actividad coordinada y continua que intenta mantener una concepción común para solucionar el problema. Esto implica otro factor determinante, **el tipo de negociación**, que Marisabel describe como el “proceso por el cual dos o más personas intentan obtener consentimiento y generar acuerdos en relación a una idea, tarea o problema” (Op.cit), y tiene especial importancia cuando se trata de negociar significados, ya que sin negociación el diálogo se transformaría en un monólogo donde el interlocutor se transformaría en un receptor pasivo que no construye

conocimiento. “En la interacción colaborativa el individuo no impone su visión, sino que argumenta su punto de vista, justifica, negocia e intenta convencer a sus pares” (Op.cit). En esta línea, Collazos y Mendoza (2006) profundizan en los aspectos elementales de estas tres categorías de análisis de la Interacción:

- **Modo de Interacción:** Es el grado de influencia de la interacción, lo cual no hace referencia a la frecuencia, sino a la modalidad o forma de la interacción. Puede tratarse, por ejemplo, de un complemento mecánico de las tareas desarrolladas individualmente, o de un aprendizaje logrado mediante el diálogo y la co-construcción del conocimiento
- **Sincronicidad:** Se refiere a las herramientas de comunicación que permiten la coordinación del grupo, considerando los aprendizajes sociales como la espera o la escucha activa que se orientan a la comprensión de los diferentes discursos que nutren el proceso de aprendizaje. También se refiere al compromiso con el proceso grupal, lo cual se vincula con la motivación y autonomía de cada estudiante.
- **Tipo de negociación:** Problematiza la posibilidad de jerarquías, desigualdad o asimetrías que obstaculicen la horizontalidad grupal o el diálogo respetuoso en la toma de decisiones.

De este modo, el AC promueve que las y los estudiantes sean quienes generan el saber que aprenden, capacitándose para aprender por sí solas de su entorno y sean “agente de su propia transformación y por ende de la comunidad que lo rodea” (Maldonado, 2008, p. 168). Esto implica el desarrollo de la autodeterminación, tanto de los objetivos como de los medios para alcanzarlos, es decir, la “actuación sin intervención directa de una persona o de otro agente” (Lucero, 2003, p.15); la cual parte en la motivación intrínseca de cada estudiante y se facilita por ambientes heurísticos, es decir, “abiertos, libres y estimulantes de la creatividad” (Lucero, 2003, p. 7), para propiciar la discusión entre los estudiantes al momento de explorar y construir nuevos conocimientos. Así, los diferentes puntos de vista, auténticos, permiten enriquecer el contenido con variadas propuestas, cuya experiencia permite interiorizar los nuevos antecedentes para reformular lo aprendido y, posteriormente, exteriorizarlo y compartirlo grupalmente:

“Los estudiantes que explican y elaboran, aprenden más que los que solamente escuchan explicaciones, quienes a su vez aprenden más que los estudiantes que aprenden solos. El aprendizaje colaborativo alienta la elaboración, pidiendo a los

estudiantes que hablen acerca de sus nuevas ideas con otros estudiantes de su grupo.” (Calzadilla, M., 2002, p.7)

La necesidad de articular y explicar al grupo las ideas propias implica un proceso metacognitivo-dialógico: “aprender cómo aprender (...) asumiendo roles dentro del proceso y trabajando colaborativamente” (Lucero, M., 2003, p.6). Se trata de un proceso de retroalimentación mutua y autorregulación colectiva que Lucero (2003) describe en tres elementos fundamentales:

a) Interdependencia positiva

Un funcionamiento orgánico donde cada miembro del grupo necesita a los otros para lograr sus objetivos personales, depositando en ellos la confianza para apoyarse mutuamente. Asumiendo cada uno su propio ritmo y potencialidades, se comprende la necesidad de “aportar lo mejor de sí al grupo para lograr un resultado sinérgico, al que ninguno accedería por sus propios medios” (Calzadilla, M., 2002, p.4). De este modo, se incrementa la motivación por el aprendizaje colaborativo, pues genera fuertes sentimientos de pertenencia y cohesión grupal, a través de la identificación de metas comunes y atribuciones compartidas; a través de la distribución de responsabilidades, la planificación conjunta y el intercambio de roles.

b) Contribución individual

El objetivo del Aprendizaje colaborativo es el desarrollo de la persona, por lo tanto, se orienta a desarrollar la autonomía de cada estudiante, quien “debe estar en posición de tomar decisiones acerca de su aprendizaje y sentir que tiene la libertad para hacerlo” (Lucero, M., 2003, p.5), responsabilizándose de identificar las propias necesidades de aprendizaje, así como de ayudar a los demás a identificar las suyas. A pesar de que la comunidad de aprendizaje comparte intereses, las razones para aprender y las formas cómo hacerlo son individuales. Esto quiere decir que se puede entrar o salir de un grupo cuando quiera, pues solo está supeditado al compromiso personal.

c) Habilidades grupales

Los procesos grupales no son rígidos, sino que se dinamizan para adaptarse al desarrollo grupal e individual. En este sentido, las reglas son generadoras de carácter constructivo, pretendiendo generar creatividad en los estudiantes, sin limitarlos o encasillarlos. Así, la escucha, la participación y la coordinación son fundamentales para desarrollar un aprendizaje relacional basado en el vínculo afectivo, pues “los individuos que intervienen

en un proceso de aprendizaje se afectan mutuamente, intercambian proyectos y expectativas y replantean un proyecto mutuo, que los conduzca al logro mutuo de un nuevo nivel de conocimiento y satisfacción” (Calzadilla, M., 2002, p.3)

Así, el AC permite desarrollar habilidades intrasubjetivas e intersubjetivas, fortaleciendo

“el sentimiento de solidaridad y respeto mutuo (...), el compromiso de cada uno con todos, la cercanía y la apertura, las habilidades sociales, interacción y comunicación efectivas, la seguridad en sí mismo, la autoestima y la integración grupal, disminuyendo los sentimientos de aislamiento y temor a la crítica.” (Lucero, 2003, p. 5).

En consecuencia, el AC permite “aprender a compartir con otros, a descentrarnos relativamente con respecto de nosotros mismos, y por consiguiente reconocer y juzgar nuestro egocentrismo. Nos permite dejar de asumir la posición de juez en todas las cosas”, (Morin, 1999 en Lucero, 2003, p.17), es decir, disminuye los sentimientos individualistas y promueve una tolerancia basada en la decisión ética de cada singularidad. Por otro lado, desde Maldonado (2008) se advierte que el AC incentiva el desarrollo de pensamiento crítico, al mismo tiempo que “proporciona oportunidades a los estudiantes para persistir en el logro de sus propios intereses y los anima para tomar decisiones sobre cómo encontrar respuestas y solucionar problemas” (p. 176), desarrollando las dimensiones cognoscitiva, social y afectiva que harían de esta forma de aprendizaje una herramienta muy valiosa para el trabajo cotidiano en las aulas.

En este sentido, la investigación sobre Aprendizaje colaborativo es una apuesta epistemológica, una perspectiva crítica en el debate pedagógico sobre las condiciones educativas que permitirían un aprendizaje significativo y contingente. Y, contradiciendo la perspectiva individualizadora que propone un aprendizaje mecánico e instrumental, nos disponemos a defender la autenticidad de las relaciones colectivas orientadas a resolver problemas comunes, cuyo proceso de aprendizaje es profundamente significativo, por tratarse de una experiencia autodeterminada que atiende a las necesidades o intereses de los participantes de cada colectividad.

Se trata, por lo tanto, de una línea de investigación incipiente que podríamos denominar Pedagogía dialógica-relacional, la cual encuentra su dimensión práctica en la propuesta que realiza la venezolana María Eugenia Calzadilla (2002), quien identifica tres modelos

prácticos en los cuales se llevan a cabo procesos de aprendizaje colaborativo, y que posiblemente podamos identificar en nuestra investigación:

- La **interacción de pares** consiste en la integración de grupos con participantes de diferentes niveles de habilidad, que acometen las ejecuciones en forma organizada y conjunta, participando el docente como mediador y catalizador en las experiencias de aprendizaje del grupo.
- El **tutorio de pares** involucra a estudiantes en los que se ha detectado mayor habilidad y a los que se les ha dado un entrenamiento previo para servir de tutor de sus compañeros mientras desempeñan el trabajo en forma conjunta.
- Los grupos colaborativos tienen mayor tamaño y vinculan aprendices de distinto nivel de habilidad, género y procedencia; cuya interdependencia asegura la preocupación de todos por el aprendizaje de todos, pues el éxito colectivo depende del éxito individual.

### **3. Dificultades para la implementación del AC**

Como pudimos constatar anteriormente, a pesar de los beneficios que conlleva el desarrollo del AC, la implementación de una pedagogía colaborativa implica varias dificultades y desafíos que nos invitan a transformar los modelos tradicionales de educación. Por esta razón, consideramos importante realizar un acercamiento preliminar hacia la relación pedagógica entre estudiantes y docentes para evidenciar las problemáticas que la literatura ha podido teorizar, en pos de identificar con mayor claridad los elementos que se involucran en el desarrollo de este aprendizaje.

#### **3.1. La institucionalidad y la cultura escolar**

La escuela tradicional se caracteriza por establecer relaciones verticales donde “los niños/as obedecen al maestro/a y este a su vez rinde cuentas con su jefe/a” (Linares, 2015, p. 13). Esta estructura piramidal establece que los contenidos y los métodos se determinan fuera de la relación pedagógica, es decir, ni el rol docente ni el rol estudiantil deciden qué o cómo aprender y relacionarse. Por esta razón, no es de extrañar que los alumnos pasen “la mayor parte del tiempo sentados, haciendo lo que el adulto les pide, atendiendo a una programación y un horario establecido, que nunca o muy pocas veces viene del interés o curiosidad de los niños” (Op.cit).

Por lo tanto, para que una niña o un niño desarrolle un AC de forma autónoma, los objetivos institucionales deben orientarse al desarrollo integral de la persona, es decir, se

vuelve necesaria una “relación espontánea entre su mundo interior y el que le rodea” (p. 22). Esto implica la aceptación de los ritmos propios de cada estudiante para desarrollar sus procesos de aprendizaje. A contracorriente, el currículum formal que altera el ritmo madurativo (Op.cit), por lo que sería más pertinente considerar el currículum como un proceso en constante construcción colectiva y no como algo acabado.

Siguiendo con Collazos y Mendoza (2006) evidenciamos que la colaboración será efectiva solo si hay una interdependencia genuina entre los estudiantes que están colaborando, lo cual implica la complementariedad entre los diferentes roles (incluyendo el rol docente) y la necesidad de compartir lo propio. De este modo se orientan todos los esfuerzos a “promover el trabajo de equipo, la enseñanza integrada e interdisciplinaria donde una misma situación problemática sea analizada y manejada desde varias perspectivas con una óptica global” (Maldonado, p.168), permitiendo el aprendizaje analítico, crítico y creativo. Lo cual guarda una estrecha relación con el aprendizaje significativo desarrollado por Rogers (1992, en Linares, 2015), quien sugiere que “en la relación con uno mismo, con sus impulsos, emociones, actitudes y valores es como mejor se aprende, consiguiendo de este modo un aprendizaje significativo” (p. 10).

En este sentido, todos los esfuerzos institucionales y de la comunidad educativa deberían estar dispuestos para facilitar en él o la estudiante un sentimiento de contención, logrando “un conjunto de acciones, seres y materiales que le ofrecen seguridad para la marcha del proceso” (Lucero, 2003, p.18). En consecuencia, la intención instruccional orientada al trabajo productivo pierde sentido; y la experiencia colaborativa se vuelve lo más importante para el desarrollo personal de aprendizaje. Por esta razón, el contexto adquiere mayor relevancia y plantea un desafío institucional: facilitar una práctica de aprendizaje situada, coherente con la realidad de quienes aprenden, es decir, con las necesidades y deseos que surgen de su desarrollo espontáneo en el entorno físico y social en que se inserta.

### **3.2. La directividad pedagógica**

El AC se opone a la pedagogía directiva o instruccional que promueve la educación tradicional. Guerrero y Cuevas (2017) describen una situación pedagógica donde “el profesor se esfuerza por modelizar a los estudiantes hacia su propia experiencia, (...) volver una clase heterogénea en una clase modelo y homogénea” (Guerrero y Cuevas, 2017, p. 14); y, Albornoz y Cornejo (2017) se percatan de que el rol “estudiante aparece como algo a moldear y un sujeto pasivo que recibe la acción de un sujeto agente,

correspondiente al docente.” (p. 18). Por el contrario, el objetivo no es tanto la transmisión de conocimientos sino aprender a aprender, aprender a pensar con una metodología “coherente con el desarrollo de pensamiento autónomo y creador” (Maldonado, 2008, p. 168). En este sentido, toma relevancia la investigación que realiza la pedagoga española Lirios Linares (2015) quien advierte que “el único aprendizaje que influye significativamente sobre la conducta es aquel que la persona descubre e incorpora por sí misma, libre de toda directividad” (p.10), y por el contrario, se vuelve perjudicial enseñar algo que se puede aprender por sí misma/o, ya que la niña/o que aún no desarrolla procesos de abstracción se vuelve “cada vez más dependiente de la guía y las explicaciones verbales del adulto, lo cual lleva a la memorización inconexa de datos e información y no a la comprensión” (p.13). Por lo tanto, se rechaza el condicionamiento impuesto desde fuera para priorizar lo que la pedagoga alemana Rebeca Wild (2002, en Linares, 2015) describe como “el respeto y el florecimiento desde dentro, a través de las cualidades y convicciones innatas en interacción con el medio” (p.10), proceso que solo sería posible cuando la niña/o puede vivir sin peligro de perder su autonomía individual.

Esto no quiere decir que la orientación hacia la autonomía pretenda hacer desaparecer el rol docente; por el contrario, “los adultos tenemos un papel muy importante, que es el de adaptar el entorno para que éste responda a las necesidades de desarrollo de las diferentes etapas madurativas” (Lucero, 2003, p.22). A diferencia de la interacción jerarquizada, en la colaboración el sujeto involucrado (rol docente y estudiante) “no impone su visión por el solo hecho de tener autoridad, sino que el gran desafío es argumentar según su punto de vista, justificar, negociar e intentar convencer a sus pares” (Maldonado, 2008, p. 170). Dicho de otra manera, la implementación de un modelo colaborativo de aprendizaje implica la transformación del rol docente: desmarcándose de la pedagogía autoritaria en la que fueron instruidas/os, se vuelve necesario abandonar la comodidad de la enseñanza directiva para cumplir un rol **acompañante de procesos de aprendizaje**, cuya presencia otorgue seguridad, respeto y afecto para impulsar la curiosidad de cada estudiante. Por lo tanto, “no se trata de persuadir y convencer a nadie, a no ser que la persona en cuestión ya esté buscando un camino en la misma dirección” (Lucero, p.23). En nuestras palabras, se trata de una relación basada en la voluntariedad, el diálogo, la comprensión y el afecto.

Respetar la autonomía de la niña/o significa “dejar que estos manifiesten sus necesidades, aprender a interpretar sus diferentes expresiones y encontrar nuevas soluciones a los problemas que surgen” (Linares, 2015, p.14), por lo tanto, el respeto

supone aceptar las percepciones, las valoraciones y los procesos de decisión de la otra persona; no perturbar las interacciones con su medio ni los mecanismos o procesos de desarrollo.

En esta perspectiva, los estudios latinoamericanos se inclinan por un cambio radical del rol docente. El psicólogo chileno Rodrigo Cornejo (2018) propone estar dispuestos a “perder poder autoritario frente a los estudiantes y colocarse en una posición, ya no de salvador, sino de construcción conjunta con los estudiantes, potenciando una subjetividad que no tiene forma predeterminada, sino que está abierta a todas las posibilidades” (p. 14). Así, Cornejo ve en la práctica pedagógica una construcción dinámica e inestable de propósitos morales, que requiere nutrirse de saberes contextuales y de una continua autocrítica de la práctica ética del docente, reconociendo las razones que los mueven a actuar de una u otra forma.

Del mismo modo la investigación de las chilenas Corina González et al. (2014) muestran que los cambios en las prácticas docentes “más que estar relacionados con los años de experiencia, estarían gatillados por el grado de involucramiento de los docentes en una indagación reflexiva y colaborativa” (p.77); habla de una docencia que problematiza su práctica y reflexiona sobre ella, asumiendo la necesidad de relacionarse de forma diferente.

La venezolana Calzadilla (2002) también considera una transformación en la docencia hacia nuevas experiencias que actualicen sus técnicas pedagógicas, facilitando un espacio pedagógico donde las/os estudiantes “desarrollan sus propias estrategias de aprendizaje, señalan sus objetivos y metas, al mismo tiempo que se responsabilizan de que y como aprender. La función del profesor es apoyar las decisiones del alumno” (p.4).

Complementariamente, la docente argentina Lucero (2003) advierte la necesidad de transformar el diseño del sistema, los materiales y revisar las formas de seguimiento y evaluación, promoviendo una docencia colectiva para “convertirse en un equipo de seres imbuidos, de una misma filosofía pedagógica y de una voluntad constante de comunicación. Se aprende entonces de ese equipo y de la relación establecida por el tutor” (p.18). En otros términos, se trata de asumir todo el proyecto educativo como una instancia de aprendizaje colaborativo.

Finalmente, explorando en la transformación de los territorios de aprendizaje, consideramos importante las propuestas de Linares (2015) quien sugiere un ambiente menos estructurado como lo ideal, aunque “no debemos por ello olvidarnos de la necesidad de preparar un entorno, lo cual significa adecuarlo para que responda a las

auténticas necesidades de los niños/as en desarrollo” (p.16); y del psicólogo grupalista uruguayo Horacio Foladori (2014) quien admite la necesidad de una transformación pedagógica donde “no hay fórmulas para aular, tan solo dejar aular, que es como borrarse del mapa, renunciar a todo protagonismo para que la curiosidad pueda hacer lo suyo” (p.146). Lamentablemente, los estudios que realizan Collazos et al. (2001) sobre la docencia chilena describen algunas dificultades que encuentran en la implementación del AC en la escuela. En estos procesos colaborativos descubren:

- una pérdida de control de la clase que se relaciona con el ego de los profesores/as;
- el miedo a perder la cobertura total del contenido;
- una falta de preparación pedagógica y técnica, junto con la falta de materiales específicos para el AC;
- y la resistencia de las estudiantes a participar de estos procesos.

Por otro lado, Cornejo (2018) enfatiza en que las teorías gerenciales que sostienen el modelo de desempeño de la docencia, “apuntan en sentido contrario de la autonomía docente, de las teorías de construcción de conocimientos situados y de la adaptación a los ritmos de aprendizaje de los estudiantes” (p. 9), identificándose tres elementos que precariza el trabajo docente:

- a) la despedagogización: se reduce la práctica docente a los mínimos necesarios, transformándose en una labor técnica que hace posible la instrumentalización de competencias y estándares;
- b) la desprofesionalización: se adoptan los criterios de producción neoliberal: eficacia-eficiencia para determinar un rendimiento en términos de calidad;
- c) la pauperización docente: se desvaloriza socialmente el trabajo docente; se reduce el salario; se desterritorializa de las comunidades; se pierde el sentido social del oficio docente; aumenta el sufrimiento y malestar docente.

Para enfrentar estas problemáticas, Cornejo identifica la necesidad de contar con espacios colectivos en los que se piense el trabajo docente, donde se pueda compartir la experiencia y reconstruir sentidos para la práctica pedagógica. “A estas alturas no parece

casual que los docentes no tengan tiempo y que se vean enfrentados a una permanente demanda en su jornada laboral.” (p.13)

### **3.3. La relación de enseñanza-aprendizaje**

La relación entre estudiante y docente se caracteriza por la convergencia de mundos distintos, donde “el alumno parece un ser extraño que pertenece a otra cultura, que tiene otras normas, otras costumbres y otras formas de ocupar su propio cuerpo” (Guerrero y Cuevas, 2017, p. 4-5). Frente a esta problemática, es necesario que el rol docente deje de ver al “estudiante como un sujeto en falta, sin una identidad profunda, que no es persona aún y que a través de la educación podría, eventualmente, llegar a serlo” (Albornoz y Cornejo, 2017, p.18), y se vuelve imprescindible que el docente haga “sentir a los estudiantes que ellos tienen un papel fundamental en el propio aprendizaje (...) un docente que sea percibido por los estudiantes como el que les acompaña y proporciona una retroalimentación oportuna” (Maldonado, p. 177). La relación entre docente y estudiante es vista como una variable del clima de aula que influye en los resultados de aprendizaje en la cual “los educadores se encuentran en una posición paradójica, por un lado, deben enfrentarse a un sujeto en su particularidad y, por otro, cumplen una función de normatividad representando el orden social” (Medel, 2003 en Albornoz y Cornejo, 2017, p. 8)

En el vínculo entre profesor y estudiante, la escuela o sistema educativo crean 1) el tipo de sujeto que se pretende formar; 2) la relación con el conocimiento y 3) el rol del profesor como de los estudiantes. “El docente encarna el sistema de valores sociales y, en su condición de acatamiento de la estructura, tomaría un posicionamiento jerárquicamente superior y representaría una figura parental frente a los estudiantes” (Flores, 2015 en Albornoz y Cornejo, 2017, p.9), pero enmarcada en un contexto complejo: “se asemeja al estudiante con el delincuente, al docente con el gendarme y, de forma indirecta, a la escuela con la cárcel. Se evidencia también una función relacional, donde claramente la estudiante sería enemigo del docente.” (p. 16).

Del mismo modo Redondo (2000) advierte que

“existe conflicto entre la participación de los jóvenes en su propio proceso y la autoridad docente. Aquellos exigen el cumplimiento de los discursos participativos (...), estos exigen la autonomía y las competencias de su cualificación profesional (a modo de profesionales liberales o catedráticos); y la relación entre ambos está

sometida a los requerimientos contradictorios de la burocracia (incluso de la propia dirección de las escuelas y de los municipios) y de la economía.” (Redondo, p. 16)

Por esta razón, “mantener a los estudiantes comprometidos y motivados constituye un reto muy grande aun para los docentes más experimentados” (Maldonado, 2008, p. 163). Así, adquiere gran importancia el modelo propuesto por Collazos et al. (2001) sobre las diferentes formas de interpretar el rol docente para promover el AC, donde se describen la función instruccional, diseñadora y mediadora:

- Instructor: realiza actividades de enseñanza tanto de las unidades temáticas como de las habilidades sociales y de trabajo grupal. Debe explicar la tarea, la estructura cooperativa y las habilidades sociales de colaboración; debe monitorear e intervenir; y luego evaluar y procesar.
- Diseñador Instruccional: crea ambientes de aprendizaje y actividades para encadenar la nueva información con el conocimiento previo, brindando oportunidades para el trabajo colaborativo y ofreciendo a los estudiantes una variedad de tareas de aprendizaje auténtica, permitiéndoles experimentar y usar diversos medios para comunicar sus ideas. En otras palabras, determina las condiciones iniciales de trabajo - el tamaño del grupo, composición del grupo, distribución del salón de clase y materiales de trabajo, definición de tareas, unidades temáticas, conocimientos mínimos y criterios de éxito-, y monitorea dentro de la sala de clases. Se sugiere cuidar que el diseño de materiales o ambientes de aprendizaje permitan muchas oportunidades para acceder al contenido, de una forma altamente individualizada. Sin embargo, dentro de las condiciones iniciales también se encuentra la estructuración de reglas y estándares de comportamiento que atentarían contra la autonomía del AC, la cual según Collazos et al.(2006), asumen que “este papel está inmerso dentro de toda la filosofía de trabajo colaborativo” (p. 4). Acudimos a la diferencia que establece Lucero (2003) entre el AC y el trabajo colaborativo, describiendo este último como una situación donde la persona no escoge libremente su participación en un proceso grupal, el

cual tiene objetivos preestablecidos por quien ejerce control. Contraria a la motivación intrínseca que caracteriza al AC, el trabajo colaborativo se basa en una motivación extrínseca, donde la organización representa el centro de interés y el fin último del grupo. En el mismo sentido, también se torna fundamental diferenciar dos conceptos que frecuentemente se confunden, pero que Collazos y Mendoza (2006) logran esclarecer: el aprendizaje colaborativo y al aprendizaje cooperativo. Como hemos revisado, el aprendizaje colaborativo se trata de un aprendizaje guiado por la autonomía y la cohesión grupal en la experimentación de las formas más pertinentes y significativas para resolver a un problema novedoso. Por el contrario, el aprendizaje cooperativo se estructura desde la docencia, quien “diseña y mantiene casi por completo el control de la estructura de interacciones y de los resultados que se han de obtener” (p. 65). En suma, el trabajo colaborativo permitiría eventualmente un aprendizaje cooperativo, el cual se lograría a partir del uso instrumental del grupo, orientado principalmente a la división de tareas.

- Mediador cognitivo: facilita el proceso de aprendizaje ayudando a desarrollar el pensamiento o habilidades de razonamiento (resolución de problemas, metacognición, pensamiento crítico); y ayudándoles a ser más independientes en la autodeterminación de su proceso (aprender a aprender, administración del aprendizaje). Desde este enfoque, la docencia “no debe influir sobre el aprendizaje del estudiante diciéndole qué hacer o cómo pensar, sino que, por el contrario, debe ser hecho de tal forma que lo lleve al eje principal del pensamiento” (Collazos et al., 2001, p. 6). Aquí, el o la docente ya no una respuesta “correcta” respecto de la cual el aprendiz deba adivinar o deducir la respuesta, sino que se trata de un aprendizaje guiado hacia la zona de desarrollo próximo, contando con una retroalimentación para que puedan continuar su aprendizaje resaltando las ideas de los otros miembros del grupo.

### **3.4. La transformación del rol estudiantil**

“Decir uno mismo es tomarse como punto de partida para el aprendizaje, ello implica que se puede aprender de su propio pasado, de su cultura, de su lenguaje,

de su memoria, de sus proyectos y frustraciones, de sus sueños, de sus sentimientos, de sus conceptos y estereotipos.” (Lucero, 2003, p. 18)

Para desarrollar un aprendizaje que sea realmente colaborativo, dada su esencia autónoma, se requiere de un compromiso con el propio proceso de aprendizaje, en el cual los estudiantes deben ser responsables, haciéndose cargo de la autorregulación de sus objetivos y medios. Collazos et al. (2001) describen a los estudiantes que adquieren este compromiso como:

a) responsables por el aprendizaje: logran hacerse cargo de su propio proceso y son autorregulados. Ellos definen los objetivos del aprendizaje y sus tareas específicas, determinan los problemas significativos y son capaces de evaluar qué tan bien han logrado dichos objetivos. En la misma línea Maldonado (2008) explica que responsabilidad y compromiso refieren a una condición disposicional no solo para satisfacer las necesidades individuales sino también para responder adecuadamente al grupo (p.175)

b) Motivados por el aprendizaje: encuentran placer en el aprendizaje, apasionándose por la resolución de problemas o el entendimiento de ideas; si bien la comunidad de aprendizaje comparte ciertos intereses, “la escogencia del por qué y cómo se aprende es individual” (Lucero, p.6); se trata de una motivación intrínseca.

c) Colaborativos: entienden que el aprendizaje es social y están abiertos a escuchar las ideas de sus compañeras/os y a articularlas efectivamente; tienen empatía por los demás y son capaces de conciliar ideas opuestas.

d) Estratégicos: La metacognición incluye construir modelos mentales efectivos de conocimiento y de recursos, aun cuando se basen en información compleja y cambiante. “Son capaces de aplicar y transformar el conocimiento con el fin de resolver los problemas de forma creativa” (p. 4). En la misma línea, Maldonado (2008) observa la visión de futuro, es decir, el “deseo de seguir creando nuevos prototipos y la convicción de que es posible desarrollar proyectos de mayor alcance” (p. 175), como un elemento emergente en proyectos colaborativos.

Por otro lado, Maldonado (2008) admite que “como diseñadores los estudiantes tienen que ser creativos, tienen que integrar el conocimiento nuevo con el obtenido, y tienen que perseguir sus propias metas de forma activa” (p. 167), pues al crear nuevo conocimiento

de forma conjunta a partir del diálogo con otras y otros, se genera una fase reflexiva de carácter individual, que “exige a los estudiantes tomar decisiones, proponer soluciones, negociar ideas y construir la propuesta” (p.178).

Esto puede generar una resistencia a trabajar en equipos, dado que “trabajar efectivamente en equipo no es algo que aparezca en las personas de la nada o algo que frecuentemente se enseñe en los salones de clase” (Collazos et al., 2001, p.7). Ocasionalmente se dan conflictos interpersonales por diferencias éticas, de habilidades, o de sentidos de responsabilidad; “los estudiantes no saben instintivamente cómo interactuar efectivamente con otras personas” (p. 8), por esta razón es necesario desarrollar habilidades sociales referentes a aceptar y apoyar a los demás en la resolución de problemas de una forma constructiva y comprensiva.

En este sentido, Lucero (2003) especifica el carácter autorregulatorio del grupo colaborativo, advirtiendo que si existen pasos procedimentales estos no deben ser rígidos sino dinámicos para que puedan adaptarse a desarrollo grupal e individual. Del mismo modo, las reglas pierden la rigidez que limita o encasilla para convertirse en estímulos generadores de la creatividad, siendo modificables desde una perspectiva constructiva. Así, “el estudiante debe estar en posición de tomar decisiones acerca de su aprendizaje y sentir que tiene la libertad para hacerlo” (p.5), identificando sus propias necesidades de aprendizaje, así como su capacidad de ayudar a los demás a identificar las suyas.

#### **IV. Marco Metodológico**

Nuestra investigación tiene un carácter situado, volviéndose fundamental la identificación de las condiciones específicas del espacio pedagógico, es decir, comprender las condiciones estructurales y subjetivas en que se enmarca, por ejemplo, el contexto, las valoraciones, las conductas, los valores y los símbolos.

Advertimos que esta investigación, al ser exploratoria, ignora posibles resultados ya que nuestro objeto de estudio es una innovación pedagógica. Nuestra ignorancia como investigadores nos invita dar cuenta de una práctica educativa que a nuestro parecer no está suficientemente documentada, pretendiendo ser una aproximación preliminar que aporte a su perfeccionamiento.

## 1. Diseño de investigación

El diseño de esta investigación es una sistematización de experiencia en la Escuela Básica General Carlos Prats González de la población La Pincoya, en un tercero básico, específicamente el en 3ero “B”, donde se implementa la Metodología de Botes como innovación pedagógica. El diseño se construyó en diálogo con la docente a cargo de su implementación. La necesidad de investigar esta metodología orientada al aprendizaje colaborativo sólo podía nacer de quien cumple el rol pedagógico, es decir, de la docente que experimenta y evalúa la Metodología de Botes para adaptarla a una relación pedagógica dinámica. En este sentido, durante los primeros encuentros con la docente acordamos investigar la interacción colaborativa al aplicar la Metodología de Botes, comprendiendo su importancia para el proceso de aprendizaje y proyectándola a los demás cursos del establecimiento educacional.

Para investigar los significados construidos por estudiantes y docentes sobre su experiencia en la Metodología de Botes, nos hemos dispuesto realizar una investigación cualitativa de tipo exploratorio, guiada por el método de sistematización de experiencias. Dado nuestro objetivo general, esta investigación se desarrolla en una dimensión simbólica de autoconocimiento donde, ayudados por esta herramienta heredada de la Investigación-acción latinoamericana, podremos reconocer el proceso para facilitar su perfeccionamiento.

“La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica y el sentido del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, como se relacionan entre sí y por qué lo hicieron de ese modo.

La sistematización de experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse críticamente de las experiencias vividas (sus saberes y sentires), comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora” (Jara, 2012, p. 77).

Para guiar nuestra propuesta de investigación nos orientamos a través de las propuestas de Marco Raúl Mejía (s/f), quien aporta algunas precisiones que permiten esclarecer el difuso campo de significados que se le atribuye al concepto sistematización, explicitando la apuesta política al utilizar esta metodología. Reconocemos en nuestra práctica varios de sus teorizaciones metodológicas, epistémicas y pedagógicas:

a) Sistematizando entre la evaluación y la investigación:

La sistematización parte desde la pregunta ¿para dónde vas? ¿para qué sistematizar? La sistematización se utiliza como un proceso evaluativo que describe, reconstruye y permite análisis externos que favorezcan la comprensión de la práctica, y a su vez se utiliza como una forma de análisis hermenéutico que analiza el interaccionismo simbólico para dar cuenta de las prácticas. Por lo tanto, para sistematizar una experiencia se debe considerar la historia de ésta, los significados construidos en torno a ella en tanto también refieren a la discusión política, epistemológica y en este caso pedagógica sobre la producción de saber. Según el autor, la metodología de sistematización de experiencias va más allá, colocando a los propios sujetos de la acción como los productores de su saber, en un sentido metacognitivo que escapa al sentido común y se impregna de subjetivación, permitiendo la retroalimentación entre teoría y práctica. Es importante recordar que “el tipo de saber y proceso metodológico que se sigue no es estandarizado” (p.3), sino que está determinado por el grupo de práctica. Por esta razón, se responde a la pregunta ¿cuál es el lugar del actor de práctica? En este sentido, hay una cercanía con los enfoques de investigación-acción participante o la etnografía, pero se diferencian en que convierte a los sujetos en productores de saber, abandonando la condición de portadores de prácticas o saberes diseñados por otros. En este sentido, nuestra investigación se realiza en un permanente diálogo con la docente, lo cual permite un dinamismo de las técnicas y orientaciones de la investigación. En ese sentido, “la producción en la sistematización se hace desde el proceso mismo y no sobre él” (p.3), empoderando a los sujetos que logran saber sobre su práctica y reconocer cómo construyó dicho saber, es decir reconociendo como aprende.

b) La sistematización es producción de sentidos y enunciados a partir de las prácticas:

La sistematización refiere a una producción de enunciados que recrean la realidad. Esto significa que el análisis va más allá de los datos empíricos reconstruidos históricamente, sino que se configuran como Líneas de fuerza que van en múltiples direcciones temporales, subjetivas y relacionales. Ellas pueden ser interpretadas por quien las vive, por lo que la sistematización se trata de intentar dilucidar la complejidad que aparece dispersa y diferenciada en cada uno de los

actores. Esta comprensión de las prácticas se realiza a partir de la recreación de los sentidos y significados de los grupos.

c) La sistematización renuncia a las plataformas o fundamentaciones teóricas como su punto de partida:

Las afirmaciones teóricas o hipotéticas se vuelven innecesarias, e incluso un impedimento para reconocer en la acción colectiva el desarrollo. Se trata de construir un discurso que hable sobre el acumulado de las prácticas durante el ejercicio de estas. De este modo, un saber nuevo derivado de la sistematización se pone en diálogo con el saber construido mientras la práctica se vuelve experiencia a través de la elaboración, reflexión y sentido que le atribuyen los actores.

d) La sistematización dialoga y construye a partir de la particularidad y la singularidad de la práctica:

La sistematización no toma el camino tradicional para encontrarse con la práctica - los cuales buscan los elementos comunes para construir categorías-, pues no busca generalizar en verdades universales que rigidizan las prácticas, sino que da cabida a la diversidad y singularidad de ellas, “dando forma real a aquello de: múltiples voces, múltiples formas, múltiples perspectivas”. Se trata de la negociación de sentidos, una creación colectiva que se produce en la misma práctica. La experiencia se encuentra en la dimensión del acontecimiento específico y en la de generalidades, por esta razón se habla de polifonía cuando nos referimos a la riqueza de los saberes que configuran una práctica colectiva. Al preguntarse ¿el cómo?, ¿el por qué?, se realiza el acto sistematizador de forma interpretativa, desde y para los actores Aquello que emerge como realidad, no solo visibilizando lo que ya se sabía, sino también la novedad que hasta entonces no se había encontrado nombre. En otras palabras, no se hace una representación de la práctica, sino que se recrea la práctica a partir del cuestionamiento a las diferentes interpretaciones; es, en suma, una enunciación de la valoración de la práctica.

e) La sistematización problematiza la incorporación del contexto:

No se refiere a un contexto que explique o sobre determine la práctica, sino por el contrario se le considera como acontecimiento resultante del tipo de práctica que se enuncia, es decir, como una construcción de la experiencia a partir de la acción, los sentidos y las relaciones que lo configuran.

f) En la sistematización la información, los datos y las categorías son construidas y generadas por los sujetos:

Esto significa que los instrumentos deben permitir la observación de las propias prácticas, “constituyendo campos de fuerza variados que entretejen perspectivas, construyendo la complejidad, mostrando esa gama de matices, lo que hace que los sujetos no tienen verdades, sino versiones construidas” (p.10) en su particular manera ver y vivir su individuación –el sujeto se hace en la acción, construyendo su mundo de sentidos y significados-, mediante lo cual disputa su perspectiva del mundo. En otras palabras, las categorías de la sistematización no son neutrales ni objetivas, sino que se construyen en una negociación cultural en el cruce de líneas de fuerza. Las categorías emergen en el cruce conflictivo, contradictorio y paradójico en el encuentro de interpretaciones de una práctica común.

g) En la sistematización se trabaja con dispositivos:

El dispositivo organiza la mirada para hacer ver, pero ante todo para permitir que emerjan y sean visibles las líneas de fuerza que han estado presentes en las prácticas que ahora buscan construir los enunciados con los cuales nombrarse para hacer real la emergencia del sentido y el significado. Por esta razón, el dispositivo debe ser coherente con el tipo de saber que se busca producir, dialogando los ejes de análisis elegidos de forma intencional

h) Las categorías son también una creación y construcción desde el sentido de la práctica

La sistematización busca que los actores sean capaces de nombrar con enunciados propios el saber que han tratado de constituir allí y por ello los interroga sobre el sentido y la novedad de ella. Es decir, las categorías son elaboradas y creadas desde la práctica misma, dándole forma real a la experiencia. Las categorías emergen de dos formas, por un lado, a partir de las

líneas de fuerza, y por otro lado de los ejes de conflicto, expresando tanto las convergencias como las divergencias discursivas, siendo por tanto un proceso inacabado y en permanente construcción.

## **2. Caracterización de las y los sujetos de estudio**

Nuestro primer acercamiento al establecimiento se realiza mediante el Programa Luchín<sup>1</sup>, orientado a intervenir en el aprendizaje de la lecto-escritura. Dado que nuestro objetivo es sistematizar la interacción entre estudiantes y la docente en la experiencia de la Metodología de Botes, nos vinculamos al tercer nivel básico del establecimiento ya que era un curso pionero en esta metodología. La información entregada de las particularidades de las y los estudiantes y de su contexto proviene de la entrevista realizada a la docente que se encuentra en los anexos.

### **Estudiantes:**

Los y las estudiantes de este colegio se caracterizan por tener altos índices de vulnerabilidad, con “mucho ausentismo escolar y altas tasas de deserción” (Anexo 2 - Entrevista a la docente). La docente enfatiza en la diversidad de este contexto periférico, donde las relaciones familiares escapan de lo tradicional, desarrollando crianzas con vecinas o abuelas. Los niños y niñas de este curso “vienen con otras habilidades, vienen con alta socialización callejera” (Op.cit), desarrollada en un sector de la sociedad “vulnerado en todos lados, en los consultorios, en los hospitales, en sus casas, por las fuerzas policiales” (Op.cit).

El perfil estudiantil se caracteriza por tener “múltiples dificultades académicas, sociales, afectivas” (Anexo 8 - taller de sistematización de experiencias para docente); se trata de un curso desregulado que inicialmente dificulta la creación de un clima de aprendizaje en el aula. La relación entre ellos y ellas era violenta y carente de empatía: “había mucho maltrato entre ellos, golpes, garabatos” (Anexo 2 - Entrevista a la docente). Se les describe como egoístas con sus ideas y con sus materiales, a pesar de la “necesidad de

---

<sup>1</sup> El programa “Luchín: Lectura y Escritura para todos” corresponde a una iniciativa de trabajo colaborativo entre profesionales para el diseño de las experiencias de aprendizaje a partir de la reflexión docente y la mejora de la práctica utilizando como base los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Este tiene la finalidad de avanzar desde un enfoque tradicional de enseñanza de la lectura y la escritura hacia otro que, sustentando en un paradigma inclusivo, contribuya a que todo el estudiantado progrese en los objetivos de aprendizaje propuestos a nivel nacional.

colectivizar el material porque hay algunos que no lo tienen” (Op.cit). Además, hay niños diagnosticados que participan del programa de integración.

En términos pedagógicos, la docente nos advierte que se trata de un grupo sin trayectoria educativa, sin rutinas de trabajo, que viene de una historia escolar mala, ya que “los niños lo pasan mal en la escuela” (Anexo 2 - Entrevista a la docente). Este curso llega con un estigma, una etiqueta: “que era un curso disruptivo, un curso que prácticamente no aprendía” (Op.cit), presentando un fuerte rechazo por la lecto-escritura. Dentro del curso hay muchas diferencias, niños cuyo desempeño académico y ritmo de aprendizaje son elevados, mientras que había “un porcentaje importante del curso que ni siquiera había adquirido la lecto-escritura”(Anexo 8 - taller de sistematización de experiencias para docente), alrededor de 15 niños o niñas. A pesar de esto, se describe que son “brillantes con relación a aportar con ideas”,

#### **Docente:**

La docente de educación básica se caracteriza principalmente por el vínculo respetuoso y afectivo que ha construido con los estudiantes, creando un ambiente de confianza y seguridad, coherente con su visión respecto al objetivo pedagógico, que se orienta más a desarrollar habilidades para la vida –por ejemplo, el compañerismo - que a aprender contenidos estandarizados. Ha desarrollado una metodología integrativa para niños y niñas estigmatizadas como disruptivas, la cual se basa en la “flexibilidad y compromiso social” (Anexo 2 - Entrevista a la docente). También se destaca su preocupación constante por rescatar los conocimientos y experiencias previas de las y los estudiantes para una mayor significación de los aprendizajes. Por otro lado, se presenta de forma crítica respecto a las necesidades educativas especiales, y por el contrario, propone que el contexto es lo que limita las capacidades de las y los estudiantes, responsabilizándose de “devolverles su oportunidad” (Op.cit), su creatividad y su infancia a través del juego, así como también su desarrollo emocional. Es importante mencionar que el rol docente se ve apoyado diariamente por un rol paradocente que ha sido fundamental dado que ésta metodología requiere duplas pedagógicas e idealmente co-docencia.

#### **Escuela:**

La escuela donde se desarrolló esta sistematización Escuela General Carlos Prats González. Esta escuela surge como una necesidad de los pobladores que luchan por una

vivienda, a través de una toma de terrenos - en la década del 70-, para educar y formar a sus hijos e hijas. La denominada “Unidad 3” después del golpe de Estado, se denominó Escuela N° 423 del Segundo Sector Escolar Santiago, en 1980 cambia a Escuela D N° 141 y en 1993 por decisión democrática de la comunidad educativa se le nombra General Carlos Prats González, en tributo a lealtad al gobierno de la Unidad Popular que le costó ser asesinado por agentes de la DINA luego del Golpe de Estado del Dictador Pinochet . Esta escuela es de dependencia municipal, sostenida por la municipalidad de Huechuraba y comprende los niveles de enseñanza parvularia y básica completa. Tiene una matrícula aproximada de 490 estudiantes, con un promedio de 25 por curso y tres cursos por nivel. Esta escuela se ubica en la comuna de Huechuraba, en la población La Pincoya, en un sector de la ciudad marginado por su ubicación geográfica y la carencia de servicios. También al ser una población con una historia de lucha política y resistencia los distintos contextos de violencia y dictadura eso le vale una fama de violenta en los contextos de agitación social.

### **3. Dispositivos o Técnicas de producción de datos**

Las técnicas de producción de datos se desarrollan en las dos primeras etapas – descriptiva y de análisis- en torno al eje de análisis que acordamos con la docente: la interacción colectiva entre estudiantes y docente, para posteriormente ser analizada durante la etapa interpretativa.

Por un lado, las técnicas de producción de datos se desarrollan en la Etapa Descriptiva a través de una entrevista semiestructurada realizada a la docente (Anexo 2), cuya pauta puedes encontrar en el Anexo 1. Esta entrevista, según Ortí (1998, en Canales, 2006) se trata de una entrevista en profundidad individual en la cual el atributo directivo es la clave para que el entrevistador defina las preguntas en un juego donde el “sentido de la información del entrevistado depende de la intervención dialógica y dirigida” (p. 256) por el entrevistador. Esta entrevista semiestructurada “se caracteriza por incluir un cuestionario ordenado de preguntas estandarizadas pero de respuesta abierta” (p. 256), el cual fue co-construido junto a la docente a través de dimensiones y subdimensiones (ANEXO 1) para contextualizar -contextualización social y antecedentes del programa Luchín-, describir la Metodología de Botes -proceso, estructura y planificación- y describir la interacción que se daba en su aplicación, en torno a la orientación colaborativa de dicha metodología -modo de interacción, tipo de negociación y sincronía-. Además, para acceder al sentido literal de

las palabras de la entrevistada esta “exige – para un mayor rigor en el acceso y comprensión de la información- el uso de grabadora. Esto asegura captar tal cual los sujetos dicen las cosas” (p.251). De este modo, realizamos la transcripción de la entrevista (Anexo 2 - Entrevista a la docente), para posteriormente en la Etapa Interpretativa analizarla junto a los otros discursos que los sujetos realizaron respecto a sus experiencias en la Metodología de Botes. Por otro lado, y a modo de complemento, se realizan notas de campo (Anexo 7) de algunas clases, en las que fuimos describiendo tanto la metodología como la interacción que observábamos dentro de cada bote: conversaciones, acciones e hipótesis de observación. A pesar de que la teoría advierte que “el rapport y la confianza aparecen lentamente en la investigación de campo” (Taylor, S & Bogdan, R., 1987, p.10), el vínculo y la confianza se dieron de forma espontánea en el primer encuentro, tanto con la docente como con las y los estudiantes, lo cual facilitó, posteriormente, el diseño de talleres más coherente con sus intereses y con necesidades de la investigación sobre la metodología. En este sentido, nos esforzamos “por redactar las más completas y amplias notas de campo” (p.17), con la mayor precisión posible.

Las técnicas de producción de datos que se desarrollaron en la Etapa de Análisis estaban orientadas a rescatar lo que los mismos sujetos decían sobre su experiencia al aprender colectivamente a través de la Metodología de Botes. Por esta razón, inicialmente se crearon los *Ticket de salida* (Anexo 8 - taller de sistematización de experiencias para docente), una técnica emergente del diálogo con la docente donde realizamos dos preguntas de orientación metacognitiva: dado que la sistematización de experiencias requiere de una reconstrucción histórica del proceso, la docente nos advierte de las dificultades de implementar este método con niñas y niños, ya que no tenían tan desarrollada la memoria a largo plazo. Por esta razón, sintetizamos el taller de sistematización de experiencias en las dos preguntas que lo orientan: ¿cómo? y ¿por qué? Inicialmente adaptamos estas preguntas del siguiente modo: “¿Cómo y por qué decidieron hacer este tipo de representación teatral?” y “¿Cuáles fueron las fortalezas y las dificultades que tuvieron durante el trabajo? ¿Por qué creen que fue así?”. Sin embargo, después de su aplicación nos dimos cuenta de que varios grupos tenían problemas para comprender lo que se preguntaba o presentaban dificultades para la lectura, por lo que decidimos facilitar la redacción: “¿Como se desarrolló el trabajo en equipo?” y “Mencionen las fortalezas y debilidades que tuvieron en la clase”. Esta técnica

perdió su continuidad, ya que los grupos trabajaban a distintos tiempos, y en su mayoría no alcanzaban a terminar las actividades de la clase, por lo que no quedaba espacio para esta actividad. De igual manera lo que se pudo rescatar fue utilizado para el análisis.

Posteriormente, diseñamos un taller para niñas y niños (ANEXO 3) a través del cual pudiéramos comprender la **valoración** que ellas y ellos mismos le otorgan a su desarrollo en la Metodología de Botes. Este taller didáctico se orientó a recibir sus interpretaciones sobre la interacción colectiva dentro de cada bote en torno a cómo tomaban sus decisiones, es decir, en torno a la negociabilidad, enmarcándolas en las categorías que a partir de distintas teorías construimos en conjunto a nuestra profesora patrocinante para evidenciar los conflictos y diferenciar individualmente lo que aparece colectivamente como logrado. En un primer momento se buscan las interpretaciones individuales de tal modo que no se influencien por sus compañeros o compañeras, esto lo hicimos haciéndoles elegir individualmente y al mismo tiempo el modo de negociación que representara a su Bote, señalándoles que debían acercarse a unos afiches que dispusimos en distintos puntos de la sala de clases. Los modos de negociación que les sugerimos para su reflexión fueron los siguientes:

- Directivo: Existe un líder que determina qué hace el resto. Ejemplificado con un capitán y un timón.
- Cooperativo: El grupo realiza la tarea dividiendo sus funciones de forma individual y complementándolas. Se ejemplifica con piratas realizando distintas acciones en el barco.
- Colaborativo: Todo el grupo realiza cada tarea en conjunto. Se ejemplifica con varios piratas tirando de las cuerdas para elevar las velas.

Después que todas y todos eligieron su modo de negociación cada estudiante anotó en un papel un ejemplo de por qué creían que su bote funcionaba de este modo. Posteriormente los Botes se volvieron a reunir para comparar sus percepciones y reflexionar en torno a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se negocian las decisiones en mi bote? ¿Por qué?
- ¿Cuáles son los roles dentro de mi bote? ¿Cómo funciona?
- ¿Cómo podríamos hacer que funcione mejor?

Y finalmente se realiza una plenaria donde cada bote tenía la posibilidad de compartir sus reflexiones (Anexo 4).

Por último, utilizando la herramienta de la sistematización de experiencias con la docente pudimos identificar y explicar los significados construidos, opiniones y puntos de vista, que antes permanecían dispersos. Los antecedentes y actividades fueron organizados con la intención de recuperar

“lo que sabemos sobre nuestras experiencias; también descubrimos lo que no sabemos acerca de ellas, pero se nos revela lo que no sabíamos que ya sabíamos y que ahora se convierte en un conocimiento explícito y apropiado, es decir, hecho nuestro y por nosotros.” (Jara, 2012, p. 95)

Más aún, la sistematización no se reduce a la descripción subjetiva de la experiencia, sino que se aventura a preguntarse “¿Por qué pasó lo que pasó?”, transparentando su dimensión ética y analítica. De este modo se identifican los límites de sus propios saberes y conocimientos, los cuales pueden aportar a un proceso metacognitivo si se cuenta con una actitud reflexiva y crítica del proceso vivido, la cual busca “con interés el tener mayores y más profundos elementos para la comprensión de situaciones complejas” (Jara, 2012, p. 96)

Siguiendo los pasos que propone Oscar Jara (2012) en un modelo de cinco pasos, sistematizamos esta experiencia:

- 1) La experiencia: como mencionamos anteriormente, en la etapa descriptiva, registramos la experiencia en notas de campo, fotografías, ticket de salida y una entrevista, lo cual permitió la construcción de significados de las y los participantes, a partir de sus opiniones y puntos de vista.
- 2) Plan de sistematización: Por otro lado, la definición de los objetivos fue acordado con la docente quien plantea la necesidad de reflexionar sobre esta metodología para orientarla hacia un aprendizaje colaborativo posiblemente el próximo año. Con esta intención, los ejes de análisis fueron propuestos por el equipo investigador en tanto la colaboración se definía por el modo de interacción, tipo de negociación y sincronía. Y finalmente, la temporalidad del proceso analizado se extendió desde septiembre a octubre, dado que el contexto social no permitió finalizar el año escolar con regularidad.
- 3) Reconstrucción de la historia: durante la etapa descriptiva se ordenó y clasificó el contenido para disponerlo en una línea temporal que fuimos nutriendo tanto de antecedentes situacionales como de subjetividades propias de la docente.

4) Reflexiones: Ya en la ejecución del taller se comienza con la etapa de análisis. En primer lugar, nos preguntamos ¿cómo se desarrolló la experiencia de la Metodología de Botes?, haciendo una revisión histórica desde los antecedentes hasta las actividades desarrolladas en el periodo determinado. Esta revisión se fue nutriendo tanto por los aportes subjetivos e interpretativos de la docente como por una evaluación sobre cada actividad revisada, en torno al modo de interacción y a la sincronía. La docente decide separar el eje *modo de interacción* en dos subcategorías a evaluar: la interacción como *diálogo o interdependencia*, y la interacción como un *complemento mecánico*, ya que la diversidad de funcionamiento de los botes evidenciaba estas dos modalidades de interacción. Asimismo, la sincronía se caracterizó en torno a la escucha activa, a la espera, al compromiso y a la autonomía. De este modo se logra interrelacionar las categorías de análisis con las categorías emergentes.

5) Conclusiones: Finalmente, la docente observa la línea temporal desde lejos, evidenciando los cambios que se dieron en el proceso respecto a las evaluaciones determinó para cada actividad. A partir de esta visión macro del proceso, se pregunta ¿Por qué pasó lo que pasó?

A través de una interpretación crítica del proceso vivido se identifican los aprendizajes y logros, así como también las dificultades y los problemas, evidenciando el dinamismo del proceso.

#### **4. Estrategia de análisis de datos**

Por último, después de la Etapa descriptiva – entrevista y notas de campo- y de la Etapa de análisis – orientada a ejercicios metacognitivos como lo son el Ticket de salida, el taller de negociación y el taller de sistematización de experiencias-, desarrollamos en la Etapa Interpretativa una estrategia de análisis de la evidencia orientada por la propuesta del educador popular Marco Raul Mejía (s/f): Las experiencias están atravesadas por discursos y actos que llamamos líneas de fuerza, estas hacen referencia a los contenidos de la práctica que configuran una elaboración primaria que atraviesa la realidad para transformarla según el sentido que le brinda cada persona. Estas líneas de fuerza se representan en las citas de los ANEXOS 9, 10, 11, 12 y 13.

Al poner las diferentes líneas de fuerza en diálogo brotan nuevas formas de explicar el proceso colectivo, lo cual es a su vez una nueva construcción de la realidad, a esto le

llamamos texto. Las categorías textuales son teorizadas en el primer paso interpretativo que ordena las líneas de fuerza en torno a temáticas comunes, como un ejercicio que intenta explicar la práctica, descubriendo convergencias y divergencias.

En un segundo paso de la Etapa Interpretativa se vuelve a la práctica, realizando un ordenamiento de los textos con una intención transformadora, configurando nuevos contextos. Así, las categorías contextuales se crean para retroalimentar los contextos anteriores y así evidenciar las líneas de fuerza emergentes, impregnadas de sentido. Este proceso es homologable al concepto de aprendizaje que se describe como la acomodación frente un estímulo novedoso para adaptarse mediante una respuesta intuitiva. Del mismo modo, las nuevas líneas de acción configuran nuevos contextos, por lo tanto, la sistematización no se trata solo de una reconstrucción de la situación, sino de una respuesta a ella como experimentación activa.

#### **5. Procedimientos de análisis de datos**

En resumen, con la metodología de sistematización de experiencias realizamos inicialmente una Etapa Descriptiva donde reconstruimos las condiciones en las que se enmarcó la Metodología de Botes aplicada al tercero básico durante el tiempo que estuvimos participando como acompañantes de los procesos de aprendizaje. Esta etapa se nutre de dos dispositivos, la entrevista preliminar realizada a la docente y de las notas de campo realizadas en el aula. Posteriormente, en la Etapa de Análisis nos aproximamos a las líneas de fuerza de estudiantes y docentes, a las propias valoraciones sobre su experiencia en la Metodología de Botes, en torno a los ejes de análisis acordados con la docente -modo de interacción, tipo de negociación y sincronía-. Para lograrlo utilizamos un dispositivo metacognitivo emergente del diálogo con la docente que llamamos *Ticket de salida*, en la cual las y los estudiantes analizaron el funcionamiento colectivo de su bote; además realizamos un taller para niñas y niños en el cual se analizó el eje de la negociación colectiva; y por último realizamos un taller de sistematización de experiencias con la docente, en el cual se analizaron los ejes de *modo de interacción* y *sincronía* a partir de una reconstrucción histórica, lo cual permitió descubrir el sentido de este proceso y comprender por qué lo hicieron de aquel modo. Finalmente, cosecharemos los frutos de la etapa descriptiva – entrevista, y notas de campo- y del análisis realizado por los propios sujetos respecto de la Interacción entre estudiantes y docente - ticket de salida, taller de tipos de negociación y taller de sistematización de experiencia-. Se utilizó el dispositivo de las *categorías textuales* (Anexos 9, 10, 11, 12 y 13) para crear los textos colectivos a

partir del diálogo entre las líneas de fuerza de los diferentes actores (enunciación y actos), creando categorías de sistematización que nos permita configurar el contexto actual de la práctica.

Estas categorías textuales fueron agrupadas en categorías contextuales (Anexos 14, 15, 16, 17 y 18), es decir, en las categorías de interacción donde se ponen en dialogo los diferentes textos, y a partir de lo cual se pueden evidenciar las nuevas líneas de fuerza. Durante la última etapa - interpretativa-, en el apartado Discusión o Contexto de Aula, se construyó una red de sentido en torno a las categorías contextuales emergentes: 1. Metodología de Botes; 2. Interacción entre estudiantes; 3. Interacción entre estudiantes y docente; 4. Interpretación docente; y 5. Interacción de los investigadores.

El contexto se configura por las acciones que realizan los actores, por lo tanto, esta discusión refiere a una interpretación de las interacciones en el aprendizaje a través de la Metodología de Botes. En un primer momento nos referiremos a la relación entre la metodología y la interacción; a continuación, dialogaremos en torno a la interacción entre las y los estudiantes; posteriormente discutiremos sobre la interacción entre estudiantes y docente; después conversaremos sobre la interpretación docente; y para finalizar, reflexionaremos acerca de nuestro rol.

A partir de esto pudimos interpretar la complejidad de líneas de fuerza que convergen en la experiencia de la Metodología de Botes, dando respuesta a la pregunta de investigación mediante la reflexión crítica y las propuestas de nuevas líneas de acción pedagógica que puedan ayudar a perfeccionar la Metodología de Botes.

## **6. Consideraciones éticas**

Por tratarse de niñas y niños menores de edad, se pidió consentimiento a las personas responsables a través de la firma de un documento con información relativa a sus objetivos y metodología (Anexo 19). En dicho documento se asegura la confidencialidad, anonimato voluntariedad y ausencia de beneficios o castigos por la participación en este estudio, además de que el conocimiento de los resultados de esta investigación está asegurado a través de alguna de las representantes del programa a través del cual hicimos contacto con el colegio.

## V. Análisis de Resultados

En este apartado se presentan los tópicos que emergen de las citas discursivas, agrupados en categorías generales para dar respuesta a la pregunta de investigación. Además, para facilitar la comprensión del procedimiento, especificamos las técnicas a partir de las cuales obtuvimos las citas para cada categoría. A partir de este proceso surgen 4 categorías con subcategorías específicas para cada una:

<b>Sistematización de Metodología de Botes.</b>	
<b>Categorías textuales</b>	<b>Categorías contextuales</b>
a) Organización grupal b) Estrategias pedagógicas c) Mística d) Evaluación	A. Metodología de Botes
a) Modo de Interacción b) Tipo de negociación c) Sincronía	B. Interacción entre estudiantes:
a) Sello docente b) Autonomía	C. Interacción entre estudiantes y docente
a) Rol docente: flexibilidad b) Problemas metodológicos c) Requerimientos d) Problemas institucionales e) Efectos de la Metodología de Botes f) Proyección	D. Interpretación docente
a) Relación entre investigadores y estudiantes	E. Interacción de los investigadores.

b) Relación entre investigadores y docente	
c) Relación con el contexto histórico-social	

### **A.- Metodología de Botes**

La Metodología de Botes agrupa algunos aspectos que se mencionaron durante las entrevistas, notas de campo y durante el taller de sistematización de experiencias, a partir de las cuales podemos identificar la propuesta de organización grupal de dicha metodología; así como también, las estrategias pedagógicas que requiere para su aplicación; la mística como un elemento central para darle sentido a lo colectivo; y una evaluación sobre cómo se iba desarrollando en este curso.

La Metodología de Botes se desarrolla mediante la definición de roles como la capitanía, “que es como un liderazgo positivo dentro del grupo. Es quien ayuda de repente a coordinar y a resolver los conflictos que surgen” (Anexo 2 - Entrevista a la docente). También están los tutores o tutoras, los cuales permiten un mejor desarrollo de las actividades sirviendo como dispositivo de autorregulación colectiva. La docente en la entrevista la describe de esta manera:

“Y también tenemos un rol súper importante, que es como los tutores o ayudante que determinamos nosotros, que es los niños que tienen alguna habilidad muy desarrollada, por ejemplo en lectura, y ellos apoyan, y al lado suyo tienen al compañero que tiene aún dificultades para el desarrollo de esa habilidad” (Anexo 2 - Entrevista a la docente)

Esta organización grupal no solo se caracteriza por sentarse de tal forma que pueden verse los rostros y dialogar, sino también por apoyarse mutuamente en el desarrollo de sus actividades, ya sea comparando sus trabajos individuales, “El trabajo individual se compara con el de los compañeros del bote para corregirlos colectivamente” (Anexo 2 - Entrevista a la docente). También creando nuevos roles inventados por ellas y ellos mismos, o realizando las actividades en conjunto. En este sentido, se limita la participación individualista para promover una participación colectiva. Si bien en un comienzo había menos grupos de casi 7 estudiantes, la docente experimenta aumentando el número de grupos y reduciendo la cantidad de integrantes a 4 o 5 niñas o niños por

bote. Esto tuvo buenos resultados ya que al ser menos se facilitaba la participación “(Anexo 2 - Entrevista a la docente).

Esta organización es complementada con estrategias pedagógicas orientadas inicialmente a la regulación conductual, por ejemplo, inicialmente mediante el “juego del buen comportamiento”, el “panel del ruido” o el “panel de premios”. En el mismo sentido se utilizan técnicas amigables de regulación conductual del curso, por ejemplo, decir “volumen cero” con la mano empuñada en alto o “viene Andy” (en referencia a la película Toy Story) , un juego de aplausos rítmicos o diciendo “ojos acá”. La docente describe las estrategias pedagógicas empleadas de esta forma: “este es el juego del buen comportamiento, es como un conductismo disfrazado de juego, en donde hay palabras claves, sonidos claves, trabajan en grupo, reciben un premio que es un estímulo.” (Anexo 2 - Entrevista a la docente).

Progresivamente las estrategias tendieron a los aspectos pedagógicos: la docente frecuentemente vincula los contenidos con las experiencias que trae cada estudiante para que puedan conectar con el trabajo, del mismo modo las instancias expositivas son intervenidas con frecuentes preguntas de dinámica grupal para comprobar el aprendizaje.

Las clases se caracterizan por orientarse al diálogo con las y los estudiantes, donde se les pide que expliquen su proceso grupal. En una dimensión más pequeña se promueve constantemente la interacción colectiva, ya sea mediante la responsabilización colectiva de materiales y tareas, “el material es por grupo, cada uno tiene su tarro con su material, (...), y ellos tienen no solo que compartirlo sino que hacerse cargo de ese material” (Anexo 2 - Entrevista a la docente), o mediante hojas de ruta que guíen el trabajo grupal y les haga concientizarse del proceso grupal, “a través de la hoja de ruta, ellos hicieron que este proceso de aprendizaje para trabajar cooperativamente, ellos lograran reconstruir el sentido de este, que fuera un proceso consciente” (Anexo 8 - taller de sistematización de experiencias para docente).

Además, la docente constantemente intenta reducir la competencia promoviendo una identificación colectiva de curso mediante actividades de cierre reflexivo. Las dificultades temporales se logran solucionar mediante la continuidad de clases, transversalizando los contenidos en las distintas asignaturas, “a pesar de que cada clase tiene su propia estructura, trato de que vayan teniendo continuidad una clase con otra” (Anexo 2 -

Entrevista a la docente). A lo largo del día se realizan rituales colectivos como el saludo para entrar a la sala, la instancia de relajación o bailes colectivos.

Todo el proceso de aprendizaje se desarrolla en el marco de una mística colectivista, se trata de un barco configurado por botes que navegan gracias al esfuerzo de cada grupo, la docente señala que es fundamental mantener este misticismo “siguiendo siempre hasta el final del proceso con un lenguaje super místico para encantar con la temática” (Anexo 8 - taller de sistematización de experiencias para docente). Reiteradamente se utiliza este recurso para promover la participación y el apoyo mutuo para el desarrollo de las actividades. Asimismo, nuestro taller de negociación para niñas y niños se construyó enmarcado en esta mística.

La implementación de la Metodología de Botes se evalúa de forma positiva por parte de la docente, ya que logró adaptarse a las necesidades cambiantes del curso: en una primera instancia se necesitaba la regulación grupal, y posteriormente se pasó de la normalización conductual a una orientación hacia el aprendizaje, ya que antes de esto hubiese sido difícil generar las condiciones para conocerse y humanizarse, (los y las estudiantes) “se empezaban a dar cuenta de que de alguna manera todos funcionaban de forma diferente, y a través de eso también lograron reconocerse como persona” (Anexo 8 - taller de sistematización de experiencias para docente). Sin embargo, esta metodología pretende llegar al aprendizaje colaborativo, el cual no se basa en el contenido o la estandarización, sino en el desarrollo de habilidades.

En este sentido, la metodología requiere una evaluación del proceso que vaya retroalimentando al grupo para plantear nuevos desafíos, y no una calificación al final del proceso. En este sentido, la autoevaluación y la coevaluación son elementos metacognitivos que se utilizan para la concientización de sus procesos y el de sus compañeras y compañeros. Lo que se busca con es un “aprendizaje más experimental, basado en proyectos, basado en la experiencia” (Anexo 2 - Entrevista a la docente), lo cual resulta con un mayor aprendizaje que no se limita a la memorización.

Por otro lado, las dificultades psicosociales de estos estudiantes requieren de una deconstrucción de las barreras docentes, para brindarles una oportunidad, comprendiendo que todos los grupos funcionan de forma diferente. Esta metodología permite a las y los estudiantes identificar sus “fortalezas y debilidades que tenían cada

uno, empezaron a darse cuenta de las características de la personalidad” (Anexo 8 - taller de sistematización de experiencias para docente), sus miedos y frustraciones, lo cual requiere de una contención para atender a las distintas necesidades.

Cambiar la metodología de aprendizaje requiere una sistematicidad de la propuesta para la adquisición de confianza en el proceso, resignificando el proceso de cada estudiante. Esta metodología, de la forma que fue implementada, desarrolla la identidad de grupo, uno los aspectos básicos para el aprendizaje colectivo.

En resumen, la metodología tuvo una progresión desde lo conductual y lo motivacional hacia la conciencia de la capacidad de aprendizaje, derribando las barreras que el sistema les impone. Para lograrlo, la docente destaca que es necesario “trabajo, requiere esfuerzo, compromiso, profesionalismo, alfabetización docente también” (Anexo 8 - taller de sistematización de experiencias para docente), para así lograr dinamizar esta herramienta transformadora de forma experimental, orientándola a las necesidades de cada momento.

### **B.- Interacción entre estudiantes**

En el diálogo con la docente determinamos conjuntamente que el eje de análisis de nuestra sistematización sería la interacción, por lo cual fue necesario reconocer la modalidad de dicha interacción, así como el tipo de negociación y la sincronía que se desarrollaba en los botes.

El modo de la interacción entre las y los estudiantes se caracterizó por una responsabilización colectiva de los materiales y realización de actividades, así como también por el desarrollo de vínculos más empáticos, alegres y respetuosos de la diferencia. Quizá lo más significativo de este vínculo colectivo sea la capacidad motivadora del grupo para las individualidades que se dan cuenta de que “todos pueden” (Anexo 2 - Entrevista a la docente) si unifican sus fuerzas. A pesar de esto, varias veces se evidencia una división del trabajo por género, donde los hombres se presentan violentos o desinteresados, mientras que las niñas se orientan al desarrollo de las actividades (Anexo 3 – Notas de Campo).

La docente realiza actividades que potencian las diferentes dimensiones en que se relacionan las y los estudiantes: actividades individuales con revisiones colectivas,

actividades colectivas con división de tareas, actividades colaborativas y actividades de curso (Anexo 8 - taller de sistematización de experiencias para docente). Por otro lado, si bien se reconoce que esta metodología favorece la amistad entre los integrantes de un grupo, en otros grupos genera conflictos frecuentes; también se evidencia que en algunos grupos los integrantes logran llegar a acuerdos siguiendo los intereses individuales, mientras que en otros grupos se le obliga a alguna estudiante a cumplir roles no deseados (Anexo 3 – Notas de Campo). En el mismo sentido, la intención de promover la solidaridad y comunicación de los materiales no siempre tiene su correlato en la realidad. Sin embargo, si se pueden identificar algunos logros colaborativos, por ejemplo, se logra el desarrollo de la escucha activa, el respeto por los turnos, la interdependencia positiva, el apoyo mutuo y la reflexión colectiva; así como también se logra la adherencia a rutinas de trabajo (Anexo 8 - taller de sistematización de experiencias para docente). Al tratarse de un proceso, la interdependencia aún queda por desarrollarse.

La diversidad de personalidades y la diferenciación de dinámicas grupales demostraba la heterogeneidad de mecanismos de negociación desarrollados por los grupos, mientras que algunos grupos utilizaban el rol de la capitanía como un liderazgo positivo que mediaba los conflictos, habían otros que lo utilizaban de forma autoritaria generando conflictos, e incluso habían los grupos que no utilizaban este rol y se organizaban de forma más horizontal donde la coordinación se da a partir del diálogo respetuoso (Anexo 3 - Notas de Campo). La intencionalidad metodológica de la hoja de ruta apunta a facilitar instancias de interacción colectiva donde se tomaban decisiones grupales (Entrevista a la docente - Anexo 2). Frecuentemente las decisiones se tomaban mediante un mecanismo de votación, sin embargo, existían algunas excepciones donde algún grupo llegaba a acuerdo, mezclando las diferentes ideas, creando una idea en conjunto o dialogando horizontalmente la mejor alternativa (Anexo 3 - Notas de Campo). La mayoría de las veces la decisión era dividir el trabajo en turnos o funciones, derivando la toma de decisiones a la dimensión individual (Anexo 6 – Taller sobre Negociación). Se detectó dificultades para la toma de decisiones colectivas, así como también la exposición de los estudiantes que no trabajaban frente a la docente (Anexo 4 – Ticket de Salida). Otra dificultad se manifiesta cuando una actividad es demasiado motivadora, ya que todas las y los estudiantes se muestran motivados a participar, queriendo que su visión u opinión sea la fundamental en el trabajo (Anexo 8 - taller de sistematización de experiencias para docente). La negociación colaborativa era frecuente solo en un grupo que coincidía con una menor

cantidad de participantes, se podía identificar un vínculo amistoso entre estas y estos estudiantes.

Por lo general los grupos se desarrollan en sincronía, ya que existe un compromiso hacia el grupo en la realización de las tareas, existe una identificación con el bote que facilita el apoyo mutuo entre pares, aun en las discusiones que más que impedimentos llevan a un cuestionamiento del trabajo que permite develar los errores (Anexo 2 - Entrevista a la docente).

Esta metodología les permite reconocer sus habilidades y las de sus compañeros, por lo que frecuentemente se distribuyen los roles basados en la comprensión y empatía, permitiendo el desarrollo de la autoestima de quienes tienen más dificultades. La mayoría de las veces se posibilita la elección libre de los roles, sin embargo, otras veces se entrampan, ya sea por la falta de iniciativa o por la imposición de algún estudiante, derivando en peleas o la responsabilización de la tarea en una persona (Anexo 3 - Notas de Campo).

Los reproches y los enojos, y la realización de la tarea por separado o con ausencia de diálogo, forman parte de los mecanismos incipientes de autorregulación colectiva, que muchas veces facilita una interacción fluida, y otras veces la dificulta. Otra forma de autorregularse que evidenciamos fue la atribución de la capitanía a estudiantes más disruptivos o dispersos (Anexo 2 - Entrevista a la docente).

Por lo general hay dificultades para hacer las actividades en conjunto, sin embargo, varios grupos consideran que esta es la mejor opción porque se pueden ayudarse para lograr su realización. Que quienes saben ayuden a quienes no saben parece ser un elemento crucial para esta metodología, así como la escucha y la calma para la resolución de conflictos trabajo. La docente advierte que la sincronía muchas veces depende de cuanto les motive la actividad, y, por otro lado, pudimos evidenciar que la poca cantidad de personas facilita un diálogo fluido (Anexo 8 - taller de sistematización de experiencias para docente).

También evidenciamos que, independiente de la modalidad de negociación que tenga el grupo, la sincronía se vincula a la claridad del funcionamiento grupal, así por ejemplo un grupo puede funcionar bien siguiendo las decisiones de su capitán, y de igual forma otro grupo lo logra mediante en conjunto (Anexo 3 - Notas de Campo).

Se evidencia una relación entre autonomía individual y compromiso colectivo, la cual se ve mermada por la ansiedad de algunas personas que limitan la posibilidad de desarrollarse de quienes son más pasivas. Por esta razón es fundamental la escucha activa y la espera, ya que permiten una influencia entre estudiantes que generan una interdependencia positiva. En este sentido, la sincronía es otro elemento más que representa la progresividad del proceso (Anexo 8 - taller de sistematización de experiencias para docente).

### **C.- Interacción entre estudiantes y docente:**

Transversalmente, en nuestras distintas instancias de observación y análisis, pudimos dar cuenta de una especie de estampa o cierto carácter que la docente le imprimía no solo a su quehacer lectivo, sino que a toda su relación con sus estudiantes. Esta iba más allá de una metodología, ya que para ella ésta es la dimensión política y social que tiene su trabajo. A esto le llamamos “Sello Docente” (Anexo 3 - Notas de Campo).

Este Sello Docente va desde cómo la educadora adapta y planifica sus clases para atender ciertas necesidades inmediatas, como en su momento fue la asistencia a clases y la regulación conductual del curso, hasta cómo valora su trabajo desde la conciencia social que tiene respecto al rol pedagógico que ella cumple y los cambios paradigmáticos que implica el implementar esta metodología disidente a la docencia tradicional (Anexo 2 - Entrevista a la docente).

Un ejemplo de esto es que en un principio las primeras estrategias pedagógicas apuntaron a solucionar la inasistencia que existía en el curso, pero poco a poco el efecto de estas fue mutando para también generar una autorregulación y a templar el clima en el aula. Es así como el variar la forma en que trabajan las y los estudiantes repercute no solo en aspectos disciplinarios, sino que también empieza a generar distintas dinámicas grupales de integración, empatía, trabajo colectivo y reconocimiento de la otredad.

Y es ahí, en esos cambios más sutiles, menos explícitos, en que empieza asomar la conciencia del impacto del trabajo docente, y también la intencionalidad que tiene la docente y su metodología. Por ejemplo al no hacer evaluaciones con pruebas estandarizadas se busca evaluar los procesos, y que el aprendizaje no se dé a nivel de los contenidos semánticos solamente, sino que también al nivel de habilidades para la vida que tienen su importancia a nivel personal, y a la vez y por tanto social, ya que son

formas que tendrán para afrontar las condiciones que implica nacer y vivir en un contexto como en el que se instala el colegio (Anexo 2 - Entrevista a la docente).

La docente se refiere a este enfoque de la siguiente manera: “siento que es como otra forma de llegar a que los niños logren habilidades para la vida, mas alla de aprendizajes o memorización de contenidos, es en el fondo enseñar para el siglo XXI.” (Anexo 8 - taller de sistematización de experiencias para docente)

Otra de las características que pudimos observar de la relación entre la docente y las y los estudiantes es la marcada autonomía que se promueve en las distintas instancias. En ese sentido la directividad de la docente en las actividades es estratégicamente utilizada para que las y los estudiantes pudieran tomar varias decisiones con respecto a sus actividades, trabajando autónomamente y de forma colectiva (Anexo 3 - Notas de Campo).

Esta responsabilidad no estaba exenta de conflictos o estancamientos, muchas veces, y dependiendo del bote, se generaban discusiones que no llegaban a tomar una decisión en el tiempo adecuado o que satisficiera al grupo en general, pero esos procesos son vistos como el camino que se necesita para aprender a funcionar de esta forma, ya que tampoco se puede negar la trayectoria escolar que traen las y los estudiantes que les genera una dificultad al cambio de paradigma. Es ahí donde el rol de la docente como guía es fundamental para poder salir de estos conflictos de la manera más constructiva posible. Es así como la docente no es una figura tan directiva, pero si está disponible siempre para apoyar y dinamizar la comunicación para que se puedan tomar decisiones y trabajar.

“Mediante la mediación, un monitoreo constante de la tarea, íbamos identificando los posibles errores, tambien utilizando estas estrategias y evaluaciones como un medio para el aprendizaje, mas alla de que los chicos entregaran su texto instructivo al final del proceso ellos iban como construyendo el conocimiento y aprendiendo” (Anexo 8 - taller de sistematización de experiencias para docente).

#### **D.- Interpretación docente**

Dentro de nuestro proceso observando y sistematizando la experiencia educativa del 3ero básico “B”, una de las figuras centrales para conceptualizar y analizar esta experiencia es la docente. Desde su propia interpretación y construcción del relato que comprende el

desarrollo del grupo, pudimos desplegar ciertas situaciones y características que estuvieron presentes a lo largo de esta experiencia.

Uno de los elementos más llamativos que rescatamos desde los relatos y las reconstrucciones que producimos con la profesora es que una de las características más esenciales que necesita desarrollar para este tipo de experiencias es la de la flexibilidad (Anexo 2 - Entrevista a la docente). Ella menciona lo importante que fue modificar constantemente las metodologías y las técnicas utilizadas en relación del desarrollo y las características particulares que el grupo de estudiantes planteaba. Así, por ejemplo, las técnicas de comunicación o de mantención del orden y el respeto en la sala de clases se fueron modificando a lo largo del año, pero incluso se logró valorar los espacios de mucho ruido o “desorden” porque estos también en ocasiones eran necesarios en función del aprendizaje, llamándole a este un “desorden pedagógico” (Anexo 8 - taller de sistematización de experiencias para docente), modificando así las nociones que tenía la propia profesora con respecto a la normalización que debe haber en la escuela.

Así también, el ser flexible en el tiempo en que se desarrollaban las actividades para que estas no se quedaran sin terminar fue algo significativo junto con el transversalizar los contenidos entre las asignaturas para que estos tuvieran mayor coherencia y un espacio adecuado para desarrollarlos. Es así como la docente califica este proceso como algo que siempre va mutando, “no es una receta” (Anexo 2 - Entrevista a la docente), algo que se construye desde las características de todas las personas involucradas en el proceso educativo, enfocándolo siempre desde lo emocional también, ligándolo a un desarrollo afectivo que se relacione con la idea de que el curso es una familia y por tanto un espacio seguro y de confianza (Anexo 2 - Entrevista a la docente).

Finalmente ella reconoce que dentro de esta creatividad o flexibilidad para las y los profesores más jóvenes puede que haya muy buenas intenciones, pero faltan conocimientos y habilidades, incluso de cómo afrontar la realidad en la que se insertan. A su juicio, los profesores mayores también deben “deconstruir que la escuela cambió” (Anexo 2 - Entrevista a la docente), y también están las dificultades que el mismo grupo presenta para adaptarse a metodologías colectivas, ya que el ansia por competir viene instaurada desde su experiencia escolar previa (Anexo 8 - taller de sistematización de experiencias para docente).

La sistematización también da cuenta de las dificultades o problemas metodológicos que esta nueva forma de organizar el aula y las clases significaron. Una de ellas se refiere a las lógicas individualistas o de competencia están presentes entre las niñas y niños o entre botes (Anexo 2 - Entrevista a la docente), ya que en algunos casos los estímulos para fomentar el orden o el trabajo en la sala están asociados a premios (para el grupo, como lápices o gomas) o reconocimientos (como estrellas en el panel) .

Al respecto, se vuelven importantes las intervenciones de la docente, quien de manera asertiva y verbalmente le “baja el valor” a la competencia. Por ejemplo, la profesora menciona que los niños quieren competir entre botes para motivar su trabajo, en ese caso la profesora interviene verbalmente explicando que esa no es la intención del trabajo, sino que todos puedan desarrollar la actividad de forma conjunta. “Yo de repente les digo ‘nosotros somos un gran barco y tenemos muchos botes adentro’ (Anexo 2 - Entrevista a la docente).

Otro de los problemas que mencionamos anteriormente es el tiempo que se necesita para desarrollar este tipo de actividades, ya que, en el espacio de las horas lectivas, entre mantener el orden y las dificultades que significaba para los grupos decidir u organizarse, les tomaba más del tiempo programado, “no nos alcanza tanto el tiempo para el cierre porque las actividades (en esta metodología) requieren mucho tiempo” (Anexo 2 - Entrevista a la docente).

Una tercera dificultad observada tiene relación con las ausencias de estudiantes. Por ejemplo, si es que faltaba el capitán o algún ayudante, les costaba realizar las tareas u organizarse para las mismas. El tema de la inasistencia una constante contra la cual se luchaba desde el principio, la profesora señalaba: “en Marzo yo tenía el primer mes más de seis niños ya con riesgo de repitencia, en marzo - abril, por asistencia” (Anexo 2 - Entrevista a la docente).

Por último, también vemos que este tipo de metodología puede ser difícil de adoptar dependiendo de la diversidad de habilidades y conocimientos que tienen las y los niños, es por lo que a veces tenían distintas facilidades o dificultades para adaptarse a esta metodología, por ejemplo, los niños que llegan al colegio con un mayor capital cultural les cuesta menos adaptarse a la metodología que las o los niños que poseen uno menor (Anexo 8 - taller de sistematización de experiencias para docente).

Sumado a lo anterior, también se necesitan una serie de requerimientos contextuales y materiales para desarrollar de la mejor manera posible esta metodología, más allá de las dificultades que esta misma genera. Significa más trabajo y planificación por parte de los docentes, tener los recursos económicos y la infraestructura adecuada para desarrollar la docencia. También el adecuar el espacio para que invite a las y los niños a participar y sentirse a gusto trabajar en grupo, además de estar en concordancia con la mística de la metodología (Anexo 2 - Entrevista a la docente).

Otro tipo de dificultades que pudimos identificar son las de carácter institucional. Algo que siempre tiene una influencia en el desarrollo de algún proyecto educativo que escape a las lógicas que establecen los ministerios o las instituciones a nivel local, son las nociones tradicionales de qué y cómo se debe dar el quehacer educativo en una escuela. Es por eso que este tipo de experiencias son una resistencia a estas instituciones, incluso dentro de la misma escuela, sean estas nociones encarnadas en autoridades, colegas u otros participantes de la comunidad educativa menor (Anexo 8 - taller de sistematización de experiencias para docente).

También, como mencionamos anteriormente, la tensión que produce la resistencia a esta metodología se da desde las dinámicas están instaladas anteriormente en las y los mismos estudiantes, que a veces por tener interiorizadas la competencia o el individualismo generan una dificultad más que se tiene que superar al desaprender estas mismas prácticas que esta metodología en sus principios y busca modificar (Anexo 2 - Entrevista a la docente).

Uno de los primeros efectos que ha tenido para la docente fue el aumento de la asistencia en el grupo, ella lo atribuye a que les niños quieren estar en la clase, y al querer estar ahí implícito hay un deseo de aprender, y esa es una de las necesidades más urgentes ya que por lo general los niños que no están en clases o en la escuela están en las calles (Anexo 2 - Entrevista a la docente).

También mejoró bastante la convivencia escolar con este tipo de trabajo, ya que, al poder trabajar en conjunto, como pares, aceptando sus diferencias y apoyándose entre sí pueden humanizarse y reconocerse como personas (Anexo 2 - Entrevista a la docente). Además de este reconocimiento, el apoyo entre pares también genera que puedan aprender entre ellos de una manera más horizontal que con la docente, aprendiendo así a

enseñar apoyando a otros que tienen distintos niveles de conocimientos (Anexo 2 - Entrevista a la docente).

Así los niños poco a poco han empezado a dejar de lado las distintas aversiones que le podían tener a la enseñanza enmarcada en el contexto de la escuela, como la aversión a las matemáticas o a leer. Esto finalmente genera que las brechas que existían entre ellos, respecto a niveles de conocimientos, disminuyan; y el conocimiento se distribuya de manera más equitativa (Anexo 8 - taller de sistematización de experiencias para docente).

Finalmente, como en todo proceso que ya ha empezado y ha recorrido cierto camino, también se empiezan a hacer proyecciones o se empiezan a vislumbrar expectativas respecto del trabajo que se pueda seguir realizando con esta metodología. En este sentido lo que la docente ve hacia el futuro de esta metodología hay que entenderlo desde donde partió, que fue con la regulación y la adaptación de las y los alumnos a esta metodología (Anexo 2 - Entrevista a la docente).

Después siguió con el desarrollo de vínculos y el trabajo cooperativo para el aprendizaje, para que luego proyectar hacia cuarto básico y el segundo ciclo un trabajo colaborativo que disminuya progresivamente la necesidad de que alguien esté mediando o dirigiendo este tipo de trabajo, para que sean dueños de su propio proceso educativo (Anexo 2 - Entrevista a la docente).

Ya a un nivel más amplio ella espera que esta transformación metodológica genere cambios a nivel social (Anexo 2 - Entrevista a la docente), ya que esta metodología va más allá de un impacto a nivel pedagógico, apunta a entregar oportunidades de forma inclusiva para generar posteriormente inclusión social (Anexo 8 - taller de sistematización de experiencias para docente).

### **E.- Interacción de los investigadores:**

Primeramente, como investigadores nos tocó interactuar en nuestras observaciones y en los talleres que desarrollamos con las y los estudiantes. Dentro de las observaciones no éramos elementos que pasaran desapercibidos en la clase, por lo general les producimos bastante curiosidad e interés a los niños, entonces muchas veces nuestro rol de observadores se mezclaba con el apoyo o con las pequeñas intervenciones que hacíamos en el trabajo de las y los estudiantes, ya que ellos al vernos como adultos nos ven como

otros “tíos” del colegio y nos pedían ayuda o nuestra opinión, buscando las simpatía o aprobación adulta (Anexo 3 - Notas de Campo).

También se produjeron situaciones más disruptivas en que tuvimos que actuar activamente en la clase para poder apoyar en el desarrollo más armonioso de la misma. Por ejemplo, una vez estaban haciendo un experimento para crear su propio “slime”, una masa maleable y pegajosa hecha a base de detergente líquido y jabón. En esta ocasión, además del entusiasmo que producía en les niños la actividad, y el desorden que pudiera producir, también había un par de niños que se sintieron frustrados por no poder crear esta masa y por eso tuvieron arrebatos emocionales que tuvimos que contener, con el permiso de la profesora, para así poder prestarle ayuda a ella en su trabajo y como un consuelo para les niños (Anexo 3 - Notas de Campo). Este es un ejemplo de las ocasiones en que nos mostramos más activos para incidir en el desarrollo de la clase, algunas con distintas intensidades y connotaciones que otras.

Otra relación significativa fue la que tuvimos con la docente a lo largo de la investigación. Desde las primeras veces que nos reunimos para proponerle el desarrollar nuestra investigación en su curso notamos que teníamos “afinidad (política) con la docente, ya sea por la horizontalidad de nuestra relación y la orientación al apoyo mutuo, o por la afectuosa relación que pudimos desarrollar” (Anexo 3 - Notas de Campo). Notándose esto en la colaboración que pudimos entablar, por una parte, en el desarrollo de nuestra tesis; y por otro, el enriquecimiento de su labor educativa con la sistematización de la experiencia.

Desde estas afinidades nos vimos como partícipes de un mismo movimiento polimorfo que tiene la convicción en común de que la sociedad carece reconocimiento, apañe y amor para liberarse de sus yugos: “Durante este periodo tuvimos un dialogo intermitente con la docente con un sentimiento de preocupación, quizá compartido por todas las personas que nos organizamos para transformar nuestra sociedad” (Anexo 3 - Notas de Campo).

Un último elemento que podríamos relevar de esta relación es que compartimos muchas de nuestras experiencias pedagógicas como estudiantes, docente o partícipes de

proyectos educativos, lo cual decantó en el intercambiar material pedagógico y experiencias didácticas en una ayuda recíproca (Anexo 3 - Notas de Campo).

La última relación que quisimos visibilizar en esta investigación es la relación que tuvimos como investigadores, y por tanto la investigación en sí, con el contexto socio histórico en el que se desarrolló la misma. Primero que todo la escuela donde se desempeña la docente y ella desarrolla esta metodología se ubica en el corazón de la Población la Pincoya. Una población que desde sus inicios ha sido un territorio aislado y periférico, por lo tanto, no llegan cosas tales como supermercados, comercios, servicios, lo cual genera relaciones diferentes dentro de la población (Anexo 2 - Entrevista a la docente) .

Otro elemento para destacar de este territorio ha sido su permanente identificación y participación en las luchas sociales, siendo así catalogada popularmente como una población movilizadora. Ejemplo de esto son los distintos afiches y rallados que veíamos en nuestro camino hacia la escuela, a lo largo de toda la población y los que podíamos ver con mayor detalle en el camino de la escuela a la micro. En estos se veían distintas consignas en apoyo o conmemoración a ideas o figuras anarquistas, “Desde el recorrido en micro hasta llegar al establecimiento se pueden observar afiches de actividades de tendencia anarquista que conmemoran a Claudia López” (Anexo 3 - Notas de Campo).

También pudimos observar reivindicaciones sociales con respecto a la vivienda digna, NO + AFP, por la autonomía territorial, en contra de la cárcel y las instituciones estatales, rayados en contra del TTP-11 y un largo etcétera de distintas reivindicaciones (Anexo 3 - Notas de Campo). Todo esto se condice no solo con la historia de la población, sino que también con la historia de la Escuela, que lleva por nombre Carlos Prats González, General asesinado en dictadura y por el cual se le bautizó la escuela después de la salida del dictador Pinochet del poder por iniciativa de las personas de la población (Municipalidad de Huechuraba, s.f.).

Además de todo esto, durante el periodo en que se desarrolló la investigación se inició la revuelta popular del 18 de octubre, más conocido como el estallido social. Esta revuelta significó en la población, y a lo largo del todo el territorio de Abya Yala que es conocido como Chile, que las policías y de las milicias enviadas por el gobierno de Piñera asesinaron, violaron, mutilaron, torturaron y secuestraron a las y los luchadores sociales que salieron a las calles y a sus territorios a manifestarse y paralizar la actividad

productiva en reivindicación de mejores condiciones de vida y dignidad (Anexo 3 - Notas de Campo).

Todo esto afectó todo el desarrollo de cualquier actividad en este territorio y también claramente incidió en el desarrollo de esta investigación, ya que las clases normales llegaron hasta ese momento en la escuela y nos tuvimos que ir adaptando a lo que la contingencia fue determinando. Pero finalmente gracias a los esfuerzos y sacrificios de La profesora pudimos desarrollar los talleres que teníamos planeados para esta investigación y pudimos llegar a buen puerto. Por último, quisiéramos dejar en constancia el apañe moral a las situaciones que la profesora y los investigadores vivieron a lo largo de esta revuelta que continúa hasta ahora, lo que afianzó más lazo de apoyo mutuo (Anexo 3 - Notas de Campo).

## **VI. Discusión o Contexto de Aula**

El Contexto de aula es el dialogo entre los distintos textos que van configurando las futuras interacciones, es decir, la experiencia misma retroalimentándose (Mejía, M. s/f). Por lo tanto, las categorías contextuales emergentes dan cuenta de una interpretación sobre las interacciones de aprendizaje que se desarrollan a través de la Metodología de Botes, las cuales pueden ser un aporte para su transformación. Y aunque la sistematización es principalmente un ejercicio metacognitivo, nuestra investigación pretender ser un aporte al contrastar la evidencia con la literatura revisada, para descubrir reflexiones nutritivas para la experiencia desarrollada.

- I. Uno de los aspectos más destacables de esta experiencia ha sido la dinamización de la metodología, lo cual permitió un aprendizaje procesual de las habilidades socioafectivas del AC que Lucero (2003) describe como “el sentimiento de solidaridad y respeto mutuo (...), el compromiso de cada uno con todos, la cercanía y la apertura, las habilidades sociales, interacción y comunicación efectiva” (p.5). La metodología se centra en una organización grupal de trabajo colaborativo que facilita la comunicación y la autorregulación colectiva (Anexo 2 – Entrevista a la docente), lo cual coincide con lo que Calzadilla (2002) denomina el “logro mutuo de un nuevo nivel de conocimiento y satisfacción” (p.3). Sin embargo, la mística de la metodología de botes predetermina el rol de la capitanía que se contrasta con el AC que propone una interacción en la cual “el individuo no impone su visión, sino que argumenta su punto de vista, justifica, negocia e intenta convencer a sus pares” (Maldonado, M. 2008, p. 166), ya que a pesar de querer

promover una “autoridad positiva” (Anexo 2 – Entrevista a la docente) en la práctica también se generó dependencia y pasividad en la toma de decisiones (Anexo 3 - Notas de campo; Anexo 6 – Taller de negociación), lo cual dificulta la negociación colaborativa. Por otro lado, evidenciamos que las estrategias pedagógicas respondían inicialmente a una epistemología – conductismo – que no se orienta a la intencionalidad colaborativa de esta metodología, ya que hay una necesidad de desarrollar aspectos básicos como la escucha activa y el respeto, lo cual posibilitó un ambiente que facilita el aprendizaje de aspectos más cognitivos (Anexo 2 – Entrevista a la docente). La utilización de dicha epistemología se comprende como una etapa dentro de un plan mucho mayor: la intencionalidad pedagógica orientada al AC promovida por actividades grupales cuyas evaluaciones son procesuales y metacognitivas (Anexo 4 – Ticket de salida; Anexo 8 – Taller de Sistematización de experiencias), convirtiendo a los estudiantes en “agente de su propia transformación y por ende de la comunidad que lo rodea” (Maldonado, 2008, p. 168).

- II. La diversidad de personalidades y la diferenciación de dinámicas grupales demostraba la heterogeneidad en la interacción entre estudiantes. El Modo de interacción, que según Collazos y Mendoza (2006) refiere al grado de influencia o forma de la interacción entre estudiantes, se caracterizó por una responsabilización colectiva de los materiales y la realización de actividades, así como también por el desarrollo de vínculos entre compañeras y compañeros más “empáticos, alegres y respetuosos de la diferencia” (Anexo 2 – Entrevista a la docente). Para Maldonado (2008) el modo de interacción es un factor determinante para lograr AC, y favorablemente lo más significativo de este vínculo colectivo ha sido la capacidad motivadora del grupo hacia las individualidades que se dan cuenta de que “todos pueden” (Anexo 2 – Entrevista a la docente) si unifican sus fuerzas. A pesar de esto, varias veces se evidencia una división del trabajo por género, donde los hombres se presentan violentos o desinteresados, mientras que las niñas se orientan al desarrollo de las actividades (Anexo 3 – Notas de Campo). En otro ámbito, el tipo de negociación caracterizado como el “proceso por el cual dos o más personas intentan obtener consentimiento y generar acuerdos en relación a una idea, tarea o problema” (Maldonado, 2008, p.166), se desarrolló de forma diferenciada: la intencionalidad metodológica de la hoja de ruta apuntó a facilitar las decisiones colectivas (Anexo 2 - Entrevista a la docente) que, entorpecidas por dificultades en el dialogo y la falta de participación de algún integrante (Anexo 4 – Ticket de salida), variaron desde la

votación, al consenso y a la co-creación (Anexo 3 – Notas de campo). El trabajo se desarrolló de formas colaborativas mayoritariamente en los grupos con menor cantidad de integrantes, los cuales lograban una organización horizontal que se coordina a partir del diálogo respetuoso (Anexo 3 - Notas de Campo); mientras que otros grupos se organizaban de formas cooperativas, dividiendo el trabajo en turnos y funciones (Anexo 6 – Taller de negociación), entre los cuales el rol de capitán era ejercido en algunas ocasiones como un liderazgo positivo y en otras de forma autoritaria, generando conflictos. Este último alcance se contrapone con la problematización de Collazos y Mendoza (2006), ya que proponen que las asimetrías obstaculizan el diálogo respetuoso en la toma de decisiones. La negociación colaborativa era frecuente solo en un grupo que coincidía con una menor cantidad de participantes, se podía identificar un vínculo amistoso entre estas y estos estudiantes. Por último, la sincronía - entendida como el “diálogo orientado al hacer algo juntos” (Maldonado, 2008, p. 166) – se caracterizó por la fluidez en la distribución libre de roles, basándose en la comprensión y empatía; sin embargo, algunas veces se entramparon por la falta de iniciativa, las imposiciones que llevaban a conflictos, la realización individual del trabajo o por la ausencia de diálogo (Anexo 3 - Notas de Campo). La identificación con el bote facilitó el apoyo mutuo entre pares (Anexo 2 – Entrevista a la docente), lo cual permitió desarrollar las habilidades sociales que Collazos y Mendoza (2006) proponen desde el AC - la coordinación grupal, la espera, la escucha activa y el compromiso con el proceso grupal-, así como también las habilidades intrasubjetivas como la motivación y la autonomía. La docente advierte que la sincronía muchas veces depende de cuanto les motive la actividad, y, por otro lado, pudimos evidenciar que la poca cantidad de personas facilita un diálogo fluido (Anexo 8 - taller de sistematización de experiencias para docente). Maldonado (2008) propone la sincronía como la coordinación para solucionar un problema, lo cual se evidencia en el apoyo entre quienes saben y quienes no saben, así como también en la calma y la escucha para la resolución de conflictos (Anexo 3 – Notas de campo).

- III. La interacción entre estudiantes y docente se caracterizó por un rol docente flexible acorde a la necesidad de las y los estudiantes que inicialmente requerían de un acompañamiento más conductual. El sello docente se inclina por desarrollar habilidades para la vida, “para el siglo XXI” (Anexo 8 – Taller de sistematización de experiencias), lo cual coincide con la propuesta de Maldonado (2008): hacer “sentir a los estudiantes que

ellos tienen un papel fundamental en el propio aprendizaje (...) un docente que sea percibido por los estudiantes como el que les acompaña y proporciona una retroalimentación oportuna” (p. 177). Por otro lado, algo característico de la relación entre estudiantes y docentes es la autonomía, ya que la directividad docente se utiliza estratégicamente para potenciar el trabajo autónomo de forma colectiva (Anexo 3 – Notas de Campo), limitándose la labor docente a ser una guía constructiva, “Mediante la mediación, un monitoreo constante de la tarea, íbamos identificando los posibles errores” (Anexo 8 – Taller de sistematización de experiencias). En este sentido, según la categorización de modalidades del rol docente en AC que propone Collazos (2001), la docente mezcla una modalidad Instructora que explica la tarea, la estructura cooperativa y las habilidades sociales de colaboración, monitorea e interviene, y luego evalúa; con la modalidad diseñadora que crea ambientes de aprendizaje que ofrecen diversos medios para experimentar y comunicar las ideas. Sin embargo, desde la perspectiva de Lucero (2003), esta relación se limitaría al Trabajo colaborativo y no al AC, ya que los estudiantes no escogen libremente su participación en el proceso grupal ni determinan sus objetivos; al tratarse de condiciones pre-establecidas no se desarrollan las actividades a partir de la motivación intrínseca, sino a partir de la motivación extrínseca propia del Trabajo colaborativo. Esta diferencia nos lleva a comprender la metodología de botes como un Aprendizaje Cooperativo, ya que la docente “diseña y mantiene casi por completo el control de la estructura de interacciones y de los resultados que se han de obtener” (p.65).

- IV. La interpretación docente corresponde a una reflexión marcada por la disposición y compromiso social, caracterizada por la flexibilidad y adaptación de técnicas y metodologías a las necesidades de los estudiantes, para crear un espacio seguro y de confianza (Anexo 2 – Entrevista a la docente), lo cual se relaciona con la visión que Lucero (2003) tiene del rol de la adultez: “adaptar el entorno para que éste responda a las necesidades de las diferentes etapas madurativas” (p.22). El rol de la docente se relaciona con lo que Collazos et al. (2001) denominan “Mediador cognitivo”, ya que facilita el proceso de aprendizaje ayudando en la independencia y autodeterminación del proceso (aprender a aprender), y se limita a guiar la zona de desarrollo próximo a través de la retroalimentación en lugar de decir “qué hacer o cómo pensar” (p. 6). En este sentido, la docente hace un llamado a transformar el rol estudiantil –acabar con la competencia por premios y adaptarse a la colaboración (Anexo 8 – Taller de sistematización de experiencias), lo cual requiere la asistencia y participación (Anexo 2 – Entrevista a la

docente) -, así como también deconstruir el rol docente –adaptarse a las nuevas necesidades (Anexo 2 – Entrevista a la docente), lo cual se materializa a nivel institucional en las palabras de Lucero (2003): integrar “un conjunto de acciones, seres y materiales que le ofrecen seguridad para la marcha del proceso” (p.18)-. Según la docente (Anexo 2 – Entrevista a la docente), esto requiere un cambio estructural en términos temporales para planificación y términos económicos para los materiales necesarios y una infraestructura adecuada que “invite a las y los niños a participar y sentirse a gusto” (Op.ct); pero también requiere un cambio epistemológico que se cuestione “qué y cómo se debe dar el quehacer educativo en una escuela” (Op.ct). Subsanando estas dificultades, se pudieron evidenciar algunos logros, entre los cuales se encuentran un aumento de la asistencia, una mejora de la convivencia escolar basada en el apoyo mutuo, la disminución de la violencia (Op. ct); así como también la distribución equitativa del conocimiento (Anexo 8 – Taller de sistematización de experiencias). Finalmente, la docente proyecta el AC para los próximos años con el objetivo de independizar su aprendizaje de mediadores o dirigentes (Anexo 2 – Entrevista a la docente), lo cual tiene como horizonte lo que Maldonado (2008) denomina “pensamiento autónomo y creador” (p.168), necesario para los cambios a nivel social (Anexo 2 – Entrevista a la docente).

- V. Por último, nuestra relación como investigadores también fue desbordada por el contexto y las situaciones emergentes tanto dentro del aula como en la revuelta social. Destacamos una vinculación socioafectiva con los sujetos de investigación que transforma el rol de investigadores en un rol de acompañamiento pedagógico, donde llegamos incluso a involucrarnos en la contención de situaciones de conflicto (Anexo 3 - Notas de campo). Si bien el proceso se dio de forma espontánea, éste cambio de rol tensiona nuestra comprensión de la investigación participante, ya que no solo se vuelve necesario nuestro aporte en términos metacognitivos para los sujetos –a través de nuestra intervención investigativa-, sino que además se advierte una necesidad permanente de asistencia al rol docente que nos invita a participar desde áreas disciplinares que antes no habían sido consideradas, como lo son el ámbito pedagógico de la mística desarrollada durante el taller de negociación, o el rol de acompañamiento pedagógico. Esta relación socioafectiva y de orientación pedagógica guarda relación con la propuesta metodológica, tal como propone Mejía (s/f) “la producción en la sistematización se hace desde el proceso mismo y no sobre él” (p.3), por lo tanto, nuestro rol de investigadores participantes nos invitó a formar parte del proceso de aprendizaje utilizando la

metodología de botes. De la misma forma, nuestra relación con la docente fue significativa dada la afinidad relacional e ideológica, lo cual significó el descubrimiento de que nuestra investigación era en sí mismo un proceso de aprendizaje colaborativo caracterizado por la horizontalidad, el diálogo y el apoyo mutuo, cuya sincronía fue bastante fluida. Sin embargo, nuestra experiencia tampoco puede definirse de forma pura como colaborativa, ya que aún existen elementos propios de la cooperación que heredamos de nuestras experiencias previas. A pesar de ello, en el contexto en que se realizó nuestra investigación, junto con la docente nos identificamos como parte de un mismo movimiento polimorfo que transforma las relaciones sociales cotidianas desde el apañe y el amor. Esto evidencia un elemento central para el desarrollo de aprendizajes colaborativos que no habíamos podido evidenciar desde los discursos de los sujetos o desde nuestras observaciones, sino que solo pudo ser posible entendiéndonos a nosotros mismos como actores de esta metodología cuya interacción se desarrollaba en el mismo sentido; nos referimos a la afinidad, a la identificación de uno mismo en las intenciones y actos de la otra persona, o en palabras de Calzadilla (2002) al “resultado sinérgico al que ninguno accedería por sus propios medios” (p.4), una coherencia que sólo puede darse en un proceso realmente colaborativo -y no en la vinculación no-voluntaria entre las y los estudiantes-, ya que existe una motivación intrínseca tanto de la docente como de nosotros para realizar una labor conjunta que nos nutre tanto de aprendizajes socioafectivos como aprendizajes cognitivos a todos los participantes. De este modo logramos, tal como dice Lucero (2003) “aprender cómo aprender (...) asumiendo roles dentro del proceso y trabajando colaborativamente” (p.6).

## VII. Conclusiones

- Una vez logrado el objetivo de nuestra investigación - sistematizar la interacción que se dio entre la docente y los estudiantes con respecto al AC - podemos concluir, basándonos en su valoración, que la aplicación de la Metodología de Botes en este contexto se relaciona más con el aprendizaje cooperativo en proceso de transformación hacia el AC, ya que al ser una experiencia innovadora y experimental orientada al trabajo grupal y al dialogo, evidenciándose un proceso de adaptación de las y los participantes, desde la competencia hacia la colaboración, desde el liderazgo directivo hacia la autorregulación colectiva, o desde la regulación conductual hacia la integración. Para propiciar esta transformación, proponemos que la mística logre redefinir los roles preestablecidos, como lo es la capitanía, que en ocasiones implicó interacciones jerárquicas que impidieron la negociación colaborativa, coartando la autonomía y creatividad de algunos estudiantes, o en algunos casos, el desarrollo de habilidades colaborativas como son la escucha activa o la empatía. En este sentido relevamos el rol de “ayudante”, de carácter más horizontal, sin embargo, creemos que el de distinguir a una persona exclusivamente con esta tarea instituye un tipo de diferenciación, distinguiendo a unos pocos de los demás que aún no son valorados en la diversidad de sus habilidades y conocimientos. Se trata, en resumen, de avanzar paulatinamente en dejar de usar el conductismo pedagógico del premio y el castigo, que genera la competencia por el reconocimiento, y favorecer la emergencia de nuevos roles que nacen de las y los mismos estudiantes. Si se pretende desarrollar la autonomía, es necesario reconocer los intereses auténticos de cada estudiante, promover su motivación intrínseca y permitir la autodeterminación, quizá de esta forma el aprendizaje sería más significativo pues la conducta sería deseada y realizada en función de una necesidad en lugar de ser mediada por un premio o incentivo. Por otro lado, recomendamos transformar algunas lógicas punitivas –desde la eliminación de una estrella hasta la exposición de un estudiante frente al grupo por su comportamiento irrespetuoso- que promueven más la culpa en lugar de la reflexión autocrítica. En otras palabras, sugerimos que a las prácticas castigadoras que siempre fueron acompañadas de una justificación, se le quite el ritual castigador, ya que la explicación (o el contenido) está atravesada por la experiencia-afectiva:

si la intención es promover el respeto, éste debe enseñarse como práctica y no como un discurso acompañado de un mal recuerdo.

- Si bien el diálogo con la docente nos llevó a guiarnos por el eje de análisis “Interacción”, creemos que la experiencia desborda las categorías propuestas por la literatura que nos sirvieron de guía para la investigación. Descubrimos una red socioafectiva multiforme, compleja y dinámica cuyas particularidades se manifiestan de forma auténtica e impredecible. Advertimos que la intencionalidad de lograr un proceso progresivo desde lo conductual hacia lo cognitivo, y finalmente hacia lo relacional, se contrasta con la realidad no-lineal: la experiencia nos demuestra que la diversidad de interacciones no permite interpretar categorías estáticas o universales pues no se da ninguna modalidad de forma pura; por el contrario, solo podemos limitarnos a comprender que el proceso hacia una orientación al aprendizaje colaborativo es multiforme, llena de “avances y retrocesos”, diálogos y contradicciones, tanto en los modos de interactuar, como en la sincronía y en los tipos de negociación. Cada individualidad se pone en diálogo con la colectividad de forma particular y auténtica, configurando una red contextual compleja y dinámica, donde las perspectivas y visiones dialogan o chocan en un proceso global de autorregulación colectiva. La variedad de interacciones evidencia que, si bien lo colectivo representó una posibilidad de progreso de lo individual, frecuentemente la tendencia individualista posterga la actividad grupal; a pesar de que muchas veces las relaciones eran empáticas, alegres y respetuosas, también se pudieron evidenciar conflictos físicos y psicológicos, frustraciones y desencuentros. Sin embargo, esto solo evidencia el contexto caótico de las interacciones dentro de dicha metodología, ante lo cual proponemos limitar el rol docente al acompañamiento de los procesos individuales y/o colectivos facilitando instancias de respeto y compañerismo. Por otro lado, advertimos sobre la reproducción de los estereotipos patriarcales de género a través de la disposición hacia el trabajo, ya que ocasionalmente las estudiantes terminaban realizando solas las actividades mientras que los estudiantes se dedicaban a otros quehaceres; esta discriminación normalizada y enraizada en nuestra cultura significan una ruptura del compromiso y el respeto colectivo, perjudicando la comprensión de apoyo mutuo que se desarrolla en las y los estudiantes.

Además, proponemos que, para desarrollar una metodología más colaborativa, se reemplacen los mecanismos de regulación colectiva basados en la decisión de una mayoría, como las votaciones, por el consenso. Una forma de autorregulación que no discrimina a las minorías, sino que por el contrario las escucha y las acoge. Ya que a pesar de que observamos que existían procesos dialógicos que buscaban la integración de las distintas voluntades para que las y los integrantes en general estuvieran algo de acuerdo con las decisiones, muchas veces por hacer decisión rápida se votaba. Es por esto que una negociación orientada al consenso debería facilitar el diálogo, vinculándolo al pensamiento crítico, para que el grupo no se precipite por alcanzar una solución inmediata, sino que evalúe colectivamente los elementos dispuestos por sus integrantes para decidir según sus capacidades. Es por eso que las metodologías que aspiran al AC deberían orientarse al dialogo constructivo y dinámico para no entramparse en la permanente conversación y conflicto. En este sentido es relevante destacar que una menor cantidad de participantes por grupo facilitó el diálogo, la escucha activa, el respeto por los turnos y la interdependencia positiva; así como también se vuelve relevante la relación que existe entre la autonomía y el compromiso hacia el grupo para el desarrollo de AC, lo cual se ve mermado por la ansiedad de algunas personas que limitan la posibilidad de desarrollarse de quienes son más pasivas. Por esta razón es fundamental la escucha activa y la espera, ya que permiten una influencia entre estudiantes que generan una interdependencia positiva.

También evidenciamos que, independiente de la modalidad de negociación que tenga el grupo, la sincronía se vincula a la claridad del funcionamiento grupal. Así, por ejemplo, un grupo puede funcionar bien siguiendo las decisiones de su capitán, y de igual forma otro grupo lo logra, pero en conjunto.

- Por otro lado, la Interacción entre estudiantes y docente se caracterizó por un proceso bidireccional de mutuo aprendizaje, es decir, en un proceso de autorregulación colectiva de todas y todos los participantes: destacamos el ímpetu de la docente que advierte de la necesidad de flexibilizar la metodología para adaptarse a las necesidades e intereses de las y los estudiantes; para tener una mayor coherencia con las situaciones emergentes; y para vincular el proceso educativo a una dimensión emocional que promueve la seguridad y confianza en

el grupo. En la misma línea, las y los estudiantes se caracterizaron por el desarrollo de la habilidad intrasubjetiva denominada por el AC como Autonomía del grupo, lo cual evidencia una responsabilización del proceso propio de aprendizaje y del de sus compañeras y compañeros. La docente advierte que esta metodología requiere una transformación pedagógica tanto de las y los docentes – respecto del tiempo y los objetivos de la metodología (ya no orientadas al contenido)-, como de las y los estudiantes para abandonar las lógicas individualistas y competitivas. Del mismo modo, este modelo requiere un cambio estructural de las instituciones educativas, ya que hace falta mejorar las condiciones materiales e infraestructurales para invitar a las y los estudiantes a participar y sentirse a gusto, coherente con la mística de la metodología; así como también aumentar el tiempo de planificación y aumentar las remuneraciones económicas. En el mismo sentido, se evidencia que la transformación pedagógica debe cuestionar qué y cómo se aprende en la escuela, transformando este pensamiento crítico en un lugar de resistencia frente a lo tradicional. Esta transformación pedagógica ha facilitado una mayor asistencia vinculada a la motivación por querer participar de las clases -al deseo implícito por aprender-, así como también ha mejorado la convivencia escolar que inicialmente se caracterizaba por ser disruptiva, y que actualmente se caracteriza por ser más horizontal y solidaria. Estos logros han permitido que la docente, en una comprensión lineal del desarrollo de las habilidades socioafectivas, proyecte para el próximo año un aprendizaje colaborativo que ya no requiera de mediadores o dirigentes, para promover que las y los estudiantes se responsabilicen de su propio proceso de aprendizaje. En resumen, si existe una disposición a la transformación pedagógica, es posible proyectar los logros obtenidos de dicha transformación hacia la integración social.

- La utilización de la metodología de sistematización de experiencias nos enseña, desde la escucha activa, que los prejuicios y preconcepciones sobre el aprendizaje colaborativo no se llevan a la práctica de forma pura, sino que por el contrario se confunden en un contexto de líneas de fuerza que se confrontan y dialogan en diferentes dimensiones, entretejiendo una red compleja y dinámica difícil de dilucidar, por lo que advertimos que nuestra investigación solo se trata de una

aproximación momentánea a una interacción que está constantemente cambiando. En este sentido, descubrimos que ésta metodología está orientada al AC, lo cual nos permitió reconstruir la experiencia junto a las y los actores, facilitando su proceso de concientización de la experiencia y el descubrimiento de “lo que sabemos sobre nuestras experiencias; también descubrimos lo que no sabemos acerca de ellas, pero se nos revela lo que no sabíamos que ya sabíamos y que ahora se convierte en un conocimiento explícito y apropiado, es decir, hecho nuestro y por nosotros” (Jara, 2012, p. 95). Reconociéndonos en las categorías textuales, creemos que nuestro proceso de investigación también se desarrolló con una orientación colaborativa, ya sea porque el método de sistematización de experiencias tiende a reconocer las distintas voces en diálogo, o porque la interacción con las y los estudiantes, así como también con la docente, se dio de un modo respetuoso basado en el apoyo mutuo. En esta línea, y reconociendo la afinidad como un elemento esencial del AC, creemos que quizá, para el contexto sociohistórico en el que vivimos, se vuelve fundamental el desarrollo de relaciones voluntarias con intereses comunes para realizar proyectos colectivos que tiendan al bienestar comunitario. Es decir, creemos que, desde la autonomía auténtica, genuina, y el compromiso hacia las personas que comparten dicha afinidad, posiblemente generaremos vínculos más estrechos que logren visibilizar lo que hasta ahora aparecía como invisible. De esta forma nuestra labor como investigadores formó parte del entretendido de perspectivas que construyen la complejidad de este tipo de relación pedagógica, lo cual no solo sirve a la academia, sino que también apoya directamente al rol docente en la adaptación de técnicas para lograr aprendizajes significativos y para la vida. Sin embargo, al igual que los sujetos de estudio, nuestra interacción se desarrolla de forma mixta, al venir de una cultura escolar individualizadora, así como también por ser una investigación desarrollada en un ámbito académico, frecuentemente limitamos a la práctica cooperativa, compartiendo los problemas de la interacción mecánica. A pesar de ello, destacamos la horizontalidad de las relaciones que forjamos, coherente con una negociación colaborativa y una sincronía fluida, marcada por la escucha, la autonomía, el compromiso hacia la colectividad y la empatía. Sugerimos que, para las futuras investigaciones sobre metodologías orientadas al aprendizaje colaborativo, se puedan utilizar la metodología de sistematización, ya que en ella descubrimos una técnica colaborativa de aprendizaje que nos permitió

ir más allá de lo que pretendíamos encontrar. Además, advertimos que la investigación pedagógica requiere de una participación activa en los distintos roles que se investigan, ya que en nuestro caso fuimos sorprendidos por las necesidades del aula.

- Consideramos relevante mencionar la necesidad de un cambio paradigmático de la pedagogía, para enfocar los esfuerzos en aprender habilidades socioafectivas a través de una experiencia colectiva facilitada por una docente flexible y empática, en lugar de orientar la educación hacia un contenido curricular incorporado a través de una memoria a corto plazo que no tiene implicancias en la vida cotidiana. En esta línea, también se vuelve fundamental una transformación de las instituciones educativas, en las dimensiones físicas y económicas pero también respecto al proyecto educativo, ya que como menciona la docente, si hubiese una continuidad de esta metodología en los diferentes niveles, los logros serían mucho más beneficiosos. Y en una dimensión más abstracta proponemos una crítica al concepto de *interdependencia* propuesto por Lucero (2003), que refiere a la dependencia positiva entre compañeras/os de un mismo grupo, porque creemos que la dependencia se basa en dos supuestos individualistas: por un lado, la o el estudiante que depende no puede desarrollarse sin la mediación de la otra persona, generándose una jerarquía en torno a la necesidad; por otro lado, la o el estudiante de quien depende el desarrollo del proyecto se vuelve una autoridad en el saber que genera su experiencia y se distancia de sus compañeras/os, en tanto dependen de ella para actualizarse en el proceso. Pensar la relación colaborativa como dependencia es pensarla como relación jerárquica e individualista. Desde una lógica antiautoritaria una pedagogía de la autonomía debería apuntar al *compañerismo*, a una colaboración orientada al apoyo mutuo: la autonomía individual de cada estudiante es suficiente para alcanzar sus propios aprendizajes, siendo la instancia colaborativa un facilitador del proceso en lugar de una condición, siendo en sí misma una oportunidad de desarrollar habilidades socioafectivas que van más allá del contenido que se pretende aprender. Advertimos que la interdependencia es un concepto perteneciente al pensamiento cooperativista de gerenciamiento, donde las y los estudiantes son representadas como trabajadoras/es que deben desarrollar un producto, en lugar de comprenderlo como un aprendizaje de habilidades y técnicas colaborativas, es

decir, basadas en la autonomía del grupo, en el sentido de pertenencia, identificación y motivación para participación del proyecto colectivo. En este sentido, la orientación colaborativa del aprendizaje es una apuesta ética orientada a desarrollar vínculos sociales voluntarios y horizontales. Sin embargo, advertimos que esta orientación posibilita el individualismo de algunos estudiantes que descansan en el esfuerzo del resto del grupo, se trata de un proceso hacia la comprensión del apoyo mutuo; este tipo de metodologías se orienta a desarrollar autogestión del proceso colectivo, por lo tanto, el aprendizaje de la autonomía individual y colectiva es uno de los objetivos principales del AC. Y en este punto podemos volver a hablar de afinidad: una relación de confianza y respeto atravesada por un sentido común serían elementos centrales para el desarrollo de la autonomía y el compromiso hacia la colectividad; se trata de la motivación intrínseca, de la participación voluntaria y deseada.

- Por último, el aporte que hacemos desde la Psicología educacional a los paradigmas pedagógicos se resume en una perspectiva antiautoritaria del proceso de enseñanza-aprendizaje que ve la interacción entre docente y estudiantes como una instancia horizontal de mutuo aprendizaje. El AC nos invita a abandonar la directividad pedagógica que se enfoca en el contenido, es decir, en lo que la docencia -o incluso la institución- quiere para él o la estudiante; y limita la labor docente a la creación de instancias colaborativas donde su voz deja de escucharse más fuerte que la voz de las y los estudiantes para pasar a ser una opinión más dentro de la horizontalidad grupal, que puede o no ser recogida por para el desarrollo personal de las y los aprendices. El aprendizaje de habilidades colaborativas no puede ser inculcado desde una moral o dogma que determina lo bueno o lo malo, lo normal o lo marginado; por el contrario, se trata de un aprendizaje experiencial al interactuar en un grupo que va constantemente autorregulándose. En este sentido, la autoridad docente debe limitarse a un plano estratégico que facilite una técnica y mística que facilite las interacciones colaborativas, pero comprendiendo que el aprendizaje corresponde a un ámbito personal. Se trata de acoger la incontrolable multidireccionalidad que adopta en la práctica lo que inicialmente era una intención pedagógica, acomodada auténticamente por cada estudiante, según sus propios deseos y necesidades. En otras palabras, el AC no direcciona el aprendizaje de cierto valor o moral

colaborativa, sino que utiliza el aprendizaje de un contenido o una técnica como un medio para facilitar el desarrollo de una ética personal, influenciada por el desarrollo de las habilidades intrasubjetivas (autonomía; autoconocimiento y autocuidado) y las habilidades intersubjetivas (empatía; solidaridad y apoyo mutuo) inherentes a las actividades colectivas.

- Este estudio estuvo limitado por la falta literatura sobre el AC en contexto de aula, sobre todo en educación pública, ya que la literatura revisada se restringe a las clases on-line y a la educación privada. Por lo tanto, los resultados de esta investigación representan un precedente para las futuras investigaciones sobre el AC en Chile, así como también puede servir para que distintos proyectos educativos integren metodologías colaborativas con las variaciones que requiera cada contexto. De este modo, creemos ser un aporte para mejorar la convivencia y clima de aula. Sugerimos a las próximas investigaciones profundizar en las variables involucradas en la interacción entre estudiantes y docentes para desarrollar aprendizajes significativos, así como también indagar en una posible vinculación entre el AC y el *Curriculum Integrado* que propone que las distintas disciplinas se adapten a los proyectos que estudiantes construyen de forma autónoma, aportando desde sus particularidades a la comprensión de un problema desde los diferentes ámbitos del conocimiento. Por último, destacamos el aporte de nuestra investigación a las corrientes pedagógicas libertarias y a los proyectos experimentales de aprendizaje antiautoritario que se desarrollan al margen de la institucionalidad, específicamente a partir de la categoría emergente denominada *Afinidad*, por su importancia para el aprendizaje colectivo en la construcción rizomática de nuevos mundos posibles.

## Referencias

- Aburto, M., & Novoa, X. (2008). *Amigos en la empresa de aprenda a ser feliz: articulando aprendizajes* (Doctoral dissertation, Universidad Academia de Humanismo Cristiano).
- Albornoz Muñoz, N., & Cornejo Chávez, R. (2017). *Discursos docentes sobre el vínculo con sus estudiantes: tensiones, enfrentamiento y distancia*. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 43(2), 7-25.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Akal. 2da Edición.
- Calzadilla, M. E. (2002). *Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación*. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1-10.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social*. Introducción a los oficios. LOM ediciones., 251 - 256
- Cárcamo, H. (2005). *Hermenéutica y análisis cualitativo*. *Cinta de Moebio*. *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (23)
- Collazos, C. A., & Mendoza, J. (2006). *Cómo aprovechar el “aprendizaje colaborativo” en el aula*. *Educación y educadores*, 9(2), 61-76.
- Collazos, C., Guerrero, L., & Vergara, A. (2001). *Aprendizaje Colaborativo: un cambio en el rol del profesor*. In *Proceedings of the 3rd Workshop on Education on Computing*, Punta Arenas, Chile.
- Cornejo, R. (2018). *Repensar el trabajo docente en el Chile actual: Una necesidad para la Psicología Educativa*. En *Procesos y actores: claves para el asesoramiento psicoeducativo*. *Temas en Psicología Educativa*. *Contribuciones para la formación de especialidad* (pp. 263-296). NOVEDUC.
- Gadotti, M. (2002). *Historia de las ideas pedagógicas*. Siglo XXI
- González-Weil, C., Waring, M. G., Ahumada, G., Cisternas, A., Pérez, J. L., & Valenzuela, J. S. (2014). *Contribución del trabajo colaborativo en la reflexión docente y en la transformación de las prácticas pedagógicas de profesores deficiencia escolares y universitarios*. *Pensamiento Educativo*, 51(2), 75-85.
- Guattari, F. & Rolnik, S (2006). *Micropolítica: Cartografías del deseo*. Buenos Aires: Tinta Limon.

- Guerrero, P. y Cuevas, M (2017): Malestar en la identificación: trabajar con profesores y profesoras que viven la desigualdad educacional. En Vera et al. "Malestar social y desigualdades en Chile Actual". Universidad Alberto Hurtado.
- Jara, O. (2012). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. CEP-Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- Linares Segorbe, L. (2015). *Pedagogía no directiva: aportes de Rebeca Wild para una escuela que no enseña nada a los niños*.
- Lucero, M. M. (2003). *Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo*. Revista iberoamericana de Educación, 33(1), 1-21.
- Maldonado, M. (2008). *Aprendizaje basado en proyectos colaborativos*. Una experiencia en educación superior. *Laurus*, 14(28), 158-180.
- Mejía, M. (s/f). *Atravesando el espejo de nuestras prácticas. A propósito del saber que se produce y como se produce en la sistematización*. (Texto en construcción y para la coautoría)
- Municipalidad de Huechuraba (s.f.) *Escuela General Carlos Prats González*. Recuperado de <https://www.huechuraba.cl/educacion/establecimientos-municipales/escuela-general-carlos-prats-gonzalez.html>
- Porta, L. y Silva, M. (2003). *La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa*. Red Nacional Argentina de Documentación e Información Educativa.
- Redondo, J. M. (2000). *El fracaso escolar y las funciones estructurales de la escuela: una perspectiva crítica*. *Revista de Sociología*, (14).
- Rodríguez, C. (2002). *El asalto al Hades. La Rebelión de Edipo I*. Proyecto Editorial Traficantes de Sueños.
- Rodríguez Rojas, F., & Ossa Cornejo, C. (2014). *Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile*. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(2), 303-319.
- Taylor, Steve J. & Robert Bogdan (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Vol. 1. Barcelona.

## ANEXO 1: Pauta de Entrevista - Etapa descriptiva

Dimensión	Sub-dimensión	Ámbito a indagar/Posibles preguntas
Contextualización	Contextualización social Programa Luchin	-¿Cómo caracterizarías el contexto social del colegio? -¿Qué objetivos se planteó el programa Luchin? -¿Cuánto tiempo lleva desarrollándose este programa en el colegio? - ¿Qué resultados se han evidenciado?
Metodología	Proceso Estructura Planificación	-¿Que es la metodología de botes? - ¿Cuáles son sus objetivos a corto y largo plazo? ¿Qué aprendizajes promueve? -¿En qué se diferencia de modalidades convencionales? - ¿Cuales son los motivadores? -¿Qué características debe tener la/el docente para realizarla? -¿Cómo se planifica con esta metodología? -¿Cuáles son los problemas más importantes que se presentan para implementarla? -¿Cuáles son sus beneficios? -¿Qué cambios ha tenido la metodología desde su aplicación en el curso?
Interacción	Modo de Interacción Tipo de Negociación Sincronía	- ¿ha cambiado la interacción entre estudiantes con esta metodología? - ¿Cuáles son los roles de la metodología y qué función cumplen? - ¿Que ejemplos de co-construcción de conocimiento observas en esta metodología?  - ¿Que ejemplos de repartición de tareas complementarias recuerdas? -¿Se utilizan las herramientas de

comunicación que permiten la coordinación del grupo?

- ¿Cómo se da el compromiso con el proceso grupal?

- ¿Qué desigualdades observas que impiden un diálogo respetuoso de las autonomías?

## **ANEXO 2: Transcripción de Entrevista. - Etapa descriptiva**

-¿Cómo caracterizarías el contexto social del colegio?

K: Nuestra escuela tiene altos índices de vulnerabilidad, sobre el 96%. Estamos también en un sector, un territorio, una zona geográfica, super alejada de lo urbano, entonces eso también genera como un impacto en los niños y niñas y en la población en general, porque somos como demasiado periféricos, estamos casi a las faldas del cerro, entonces hay muchas cosas que a este sector no llegan. Incluso cosas como empresas; no hay supermercados, y eso genera una cultura propia del territorio. Por ejemplo, hay comercio de barrio y eso genera relaciones sociales diferentes. Hay mucha empatía entre los pobladores, entre los vecinos, se ayudan unos con otros, crían unos los hijos de otros. Hay mucha gente que está en condiciones de privación de libertad. Se da mucho que una vecina, una abuela, puede criar muchos niños y esos son nuestros apoderados. Pocos de nuestros apoderados son la familia tradicional, se rompe ese status quo que hay en la sociedad, y eso nos lleva a tener un contexto súper diverso. Más allá de lo pedagógico - que sí hay muchas diferencias en lo pedagógico aca, hay muchos niños con necesidades educativas especiales, hay muchos niños y niñas que vienen de vientre de droga, y eso también les genera un daño a nivel cognitivo- pero también nos enfrentamos a la diversidad en relación a las personalidades, a las diferencias que puede generar por ejemplo el daño emocional con el que llegan los niños. Entonces nosotros también tratamos de promover la inclusión, pero más allá de lo pedagógico, sino también enfocarnos un poco en la inclusión social, porque ya a veces lo pedagógico pasa a no ser el foco de la escuela. Tenemos que pasar otras barreras antes de llegar a lo pedagógico. Por ejemplo, hace un par de años el conflicto era que los niños vinieran a la escuela, había mucho ausentismo escolar, altas tasas de deserción, y eso ha sido un proceso largo que se ha tratado de ir construyendo, de encantar a los niños con este espacio, y también a las familias y a la población en general.

-¿Qué objetivos se planteó el programa Luchin?

K: Van relacionados directamente con eso. El lema de “Luchin” es “lectura y escritura para todos”, es un programa enfocado en la lectoescritura y principalmente en la diversificación de este proceso, porque también tenemos a nivel comunal bajos índices en las evaluaciones estandarizadas, tenemos muy bajos resultados en relación a eso; entonces a nivel nacional claramente, con niños que tienen una baja velocidad lectora, baja calidad

lectora. Entonces Luchin llega a intervenir, porque finalmente hay que hacer un cambio de paradigma ahí, y no enfocarse en esos números que a veces vienen en rojo, no enfocarlo en los niños sino que en nosotros, en nuestra metodología. A eso apunta Luchin, Luchin busca capacitar a los profesores. Desde el departamento de educación se buscan capacitaciones, diplomados, para que nosotros estemos más capacitados para modificar nuestras propias metodologías y así lograr tener un impacto más positivo, porque la escuela tradicional, esa escuela academicista, normalizadora, está aquí fuera de contexto. Aquí hay que reencantar a los niños, los niños vienen con otras habilidades, viene con alta socialización callejera, entonces eso es un desafío, tenemos que asumirlo como un desafío y no como un problema. Yo siento que ahí viene a intervenir Luchin, a preparar a los profes que a veces no tenemos las herramientas, los profes más jóvenes a lo mejor tenemos las intenciones pero pueden faltar algunas metodologías o puede faltar conocimiento, incluso de cómo afrontar esta realidad; y los profes mayores también tienen que deconstruir porque la escuela cambió. Aca en esta escuela hay profes que llevan más de 30 años trabajando, y los niños con los que ellos trabajaban hace 30 años no son los mismos con los que se trabaja hoy día. Entonces a eso apunta Luchin, a cambiar el paradigma pedagógico.

-¿Cuánto tiempo lleva desarrollándose este programa en el colegio?

K: Bueno, este es un programa relativamente nuevo. Aca en la escuela se empezó a implementar desde el año pasado, pero el año pasado se hizo un piloto solo en los 1° básicos, y de ahí no tengo mucha información porque yo estaba haciendo un 4° básico en esa época; pero este año Luchin se masifica desde 1° a 4° básico. Entonces ese tiempo llevo aquí, llevamos un par de meses con Luchin acá por lo menos en este curso, y se han evidenciado resultados porque este curso yo lo tomo en marzo y venía totalmente desregulado, era un curso que tenía cerca de 15 niños no-lectores en Marzo, o niños que eran lectores iniciales, silábicos. Y también había mucho desapego, mucho desencanto con lo pedagógico, con la escuela.

- ¿Qué resultados se han evidenciado?

K: Los resultados que hemos podido evidenciar es el gusto por la lectura por ejemplo, con una biblioteca de aula de alto impacto, que los libros estén a disposición de los niños, los niños tienen una alfombra, pueden ir a acostarse a leer en algún momento, permitir esa lectura libre, esa lectura por gusto, tener la posibilidad de que tomen un libro, que busquen un libro de buena calidad, un libro que probablemente en sus casas no hay. En las casas de estos niños no hay biblioteca, puede haber un plasma grande pero no una biblioteca, por ejemplo. Entonces lo primero que encuentro que se logró con Luchin es como impactar positivamente en la autoestima de los niños, en el querer aprender. Poco a poco hemos tenido avances ya incluso en evaluaciones estandarizadas, como en la evaluación de la velocidad lectora, que la toma una ATE externa a la escuela, nosotras no participamos de esa evaluación, van a buscar a los niños, los sacan de la sala y un externo los evalúa y les toma cuántas palabras leen por minuto. Y han avanzado, quizá para otras personas el avance puede ser poco, mínimo, pero ya a nivel curso hemos avanzado 30 palabras por minuto en este par de meses. Entonces son derrepente

pequeños logros pero que para los que estamos acá dentro son grandes. Para ellos son grandes logros, han derribado el miedo a la lectura, han derribado incluso el odio por la lectura. Pasa también eso por la lectura, así como pasa con las matemáticas, un rechazo que yo creo que generalmente está construido desde las experiencias traumáticas que van teniendo los niños en las escuelas. Entonces esos son los resultados, los primeros resultados, llevamos poco tiempo con “Luchin” aca en este curso, y yo creo que el primer resultado ha sido re-encantar, y a nivel en cuanto a la estandarización, hemos logrado que los chiquillos avancen un poquito, y ahora escriben. Hemos logrado también que desarrollen un poco más su creatividad, y eso también ha ido enfocado, por ejemplo, a trabajar en la sala por rincones, tener rincones de juego dentro de la sala, porque a través del juego los chicos también van desarrollando algo que no habían desarrollado, que es su creatividad, porque muchas veces la escuela y el contexto limitan mucho el desarrollo de algunas habilidades que son en el fondo para la vida

-¿Que es la metodología de botes?

K: Nosotros trabajamos en equipo, todo esto está como dentro de una temática que es la temática de los marines, cada equipo es un bote que tiene un capitán que es como un líder, que tiene que ejercer el liderazgo positivo dentro del grupo. Esto cuenta con un panel donde vamos premiando con estrellitas de goma eva a los grupos que van cumpliendo con la tarea y esto surge en un inicio como solamente una estrategia de regulación conductual. Es algo de alguna manera, y yo lo digo abiertamente, de la forma más simple, este es el juego del buen comportamiento, es como un conductismo disfrazado de juego, en donde hay palabras claves, sonidos claves, trabajan en grupo, reciben un premio que es un estímulo. Pero eso yo siento que es una etapa inicial del juego del buen comportamiento, y esta metodología la verdad es que poco a poco ha ido adaptándose, estamos siempre en un proceso, no es una receta, es algo que vamos construyendo en el tiempo según las características de los profes, según las características de los chiquillos, esto no está sistematizado de forma concreta aca en la escuela, pero estamos construyendo la experiencia. Entonces en la metodología de botes surgen cambios de forma constante. Por lo menos por ahora. El origen es como la normalización, la regulación conductual y emocional del grupo, pero ya cuando eso se logra hay que pasar a la segunda etapa, que es empezar a llevar esto al aprendizaje, relacionarlo directamente con las metas y los logros en relación al desarrollo académico de los chiquillos.

¿Cuáles son sus objetivos a corto y largo plazo?

K: Lo anterior tiene que ver con los objetivos a corto plazo. Yo en Marzo recibí un curso completamente desregulado, con muchos niños no-lectores, con muy pocas habilidades sociales, con muy poco desarrollo emocional. Había mucho maltrato entre ellos, golpes, garabatos. Entonces ese fue el objetivo primero, a corto plazo, regular, y también dentro de esa regulación tienen la posibilidad de conocerse, de humanizarse un poco más, porque en ese descontrol que había no alcanzaban a reconocerse como persona, entonces simplemente era como “ah el molesto”, “ah el niño que da problemas, el que no trabaja”, pero cuando ya están cara a cara y ven al que tengo al frente y lo ven de

forma cotidiana, ven que a veces tiene pena, que a veces tiene rabia, empiezan a reconocerse y así mismo se van regulando, porque en el fondo el que está enojado sabe que si le da la rabieta y tira las sillas y las mesas le puede pegar al que tiene al frente, al que ya está conociendo. Entonces eso es lo que vamos obteniendo a corto plazo, regulación, conocerse, reconocerse, humanizarse un poco, creerse. Y ya al largo plazo podemos empezar a desarrollar otras habilidades, que ellos puedan trabajar de forma autónoma, que tengan la capacidad de decidir, la capacidad de cuestionarse algunas cosas, la capacidad de trabajar en equipo, de distribuirse los roles, las actividades. En el fondo, que desarrollen habilidades para la vida.

¿Qué aprendizajes promueve?

K: Estamos empezando, yo siento que todavía no logramos por ejemplo llegar a lo que para mí sería el objetivo de esta metodología, que sería llegar a un aprendizaje colaborativo, siento que todavía estamos como en la etapa del cooperativo queriendo avanzar hacia el colaborativo, porque todavía estamos en este proceso de aprender, de desarrollar la autonomía que es un proceso largo. Entonces por ejemplo sería absurdo plantear, creo yo, desde mi experiencia en este contexto, un aprendizaje colaborativo de un momento a otro. Siento que tiene que haber una transición desde la regulación, de que el curso sea capaz de trabajar, hacia una cooperación para el aprendizaje, y luego llegar a la colaboración. Y ese tipo de aprendizaje yo creo que promueve, en estos momentos estamos promoviendo yo creo que el cooperativo con algunos rasgos de colaborativo, en donde los chiquillos tienen que hacer sus tareas colectivamente, no puede quedar nadie fuera de la tarea; ellos son los responsables generalmente de buscar que su compañero conecte con la actividad, de que aporte con la actividad, de que aporte desde sus habilidades porque de repente hay niños que no saben leer, yo aquí tengo niños que todavía no logran aprender a leer pero son brillantes en relación a aportar con ideas, en relación a dibujar, entonces también los niños van reconociendo que su compañero también tiene algunas habilidades, también tiene algunas cosas con las que puede aportar y ayudarnos a construir el conocimiento.

-¿En qué se diferencia de modalidades convencionales?

K: Esto se diferencia completamente de la modalidad convencional, creo yo. Creo que va muy dissociado a la estandarización. Si fuera por la estandarización tendría que tenerlos a todos en fila, por ejemplo, mirando lo que yo hablo, hablo, y hacer clases expositivas. Y aquí el rol activo siempre es de ellos, una trata de ir guiando, monitorear que todos estén en la actividad, porque igual son niños pequeños entonces eso también dificulta un poco más el poder llevar a cabo de forma sistemática este tipo de trabajo. Entonces creo que ahí esta la primera diferencia.

Claramente se diferencia de esa metodología academicista que está enfocada en la estandarización. Nosotros más que nada buscamos desarrollar habilidades para la vida, habilidades grupales, que los chiquillos puedan trabajar colectivamente y puedan desenvolverse en la realidad, en su realidad que de repente es muy diferente a la de otros niños, ellos necesitan poder desenvolverse, poder argumentar, tener la capacidad de decidir y también así siento yo que es casi como un acto más político, y esto es super

personal, aquí yo no defino nada de la escuela, pero... desarrollar este tipo de habilidades en los chiquillos es como un acto de justicia, es como devolverles la posibilidad de estar preparados para defenderse de la vulneración constante, porque este sector de la sociedad es vulnerado en todos lados, en los consultorios, en los hospitales, en sus casas, por las fuerzas policiales, entonces también está super enfocado en desarrollar un pensamiento crítico, en que los chiquillos tengan la posibilidad de cuestionarse las cosas, en desarrollar cosas que vayan más allá de lo memorístico. A mi no me sirve, y de verdad que estoy completamente en contra de que los niños aprendan de memoria o que repliquen mi discurso, yo quiero que ellos vivan su propio discurso, que construyan su propio discurso. En eso va enfocado, yo creo que ahí está la gran diferencia, en formar personas, personas críticas, aunque sean muy chiquititos, de repente se cuestiona mucho de que no, que son muy chicos, que esto no se puede hacer, que cuando sean grandes, a lo mejor en la media se puede trabajar así, y para mi esta ha sido una muy buena experiencia. Yo debo confesar que cuando me informan que debo tomar este curso en Diciembre yo me asuste, porque era un curso super complejo, un curso que también tenía su estigma, su etiqueta en Diciembre, que era un curso complejo, que era un curso disruptivo, un curso que prácticamente no aprendía, y en el fondo ha sido un desafío. Lo hemos pasado super bien, yo creo que ellos conmigo y yo con ellos, ha sido un proceso súper importante, y yo creo que esa es una diferencia fundamental, el vínculo, porque es super necesario vincularse con el grupo, y que ellos, además de vincularse conmigo, se traten de vincular con todas las personas que estén interactuando aquí entre nosotros, o sea la asistente que también tiene un rol súper fundamental acá, si bien yo hago la clase ella también no es una persona que esté considerada como inferior jerárquicamente aquí, aquí somos todos iguales y todos construimos juntos entre la tía que es del programa de integración, entre otros profes, ellos saben que en el fondo todos estamos funcionando en favor de ellos, entonces eso es como trabajar para la vida de los chiquillos más que para un número o una nota. Es como vivir la experiencia educativa de la mejor forma posible

- ¿Cuales son los motivadores?

K: Esto tiene distintos motivadores, el más básico yo creo que sería el tema del panel que son los premios, las estrellas, que de repente cuando un bote llega a las 10 estrellas se ganan un regalo, un objeto, y a veces son puras cosas, de repente es un lápiz, un lápiz mina para cada niño del grupo, una goma bonita. Pero para mi, que ya es parte del currículum oculto, yo creo que el principal motivador para un grupo que viene tan de una historia escolar tan mala... por que en el fondo igual es mala, de repente los niños lo pasan mal en la escuela, entonces siento que es como una posibilidad de darse cuenta que pueden. Ese yo creo que es el principal motivador, porque si hay muchas diferencias, a nivel cognitivo, a nivel conductual, pero cuando ya trabajan en grupo se unifican las fuerzas, y ese es el principal motivador, el darse cuenta que todos pueden. Porque en el grupo de repente yo tengo uno que.. y pasa todavía en tercero o en cuarto básico, uno que no sabe leer, pero su grupo se va a enfocar en ayudar, en que trate de conocer las letras, en que puede escribir, en que puede hacer su guía igual que todos sin que tenga que, por ejemplo, irse a trabajar fuera de la sala con otro equipo multidisciplinario porque

no sabe leer. Yo creo que ese es el principal motivador, que es como parte de un currículum oculto, el darse cuenta que todos pueden, y que pueden hacer trabajos de calidad, trabajos que sobrepasan la guía, evaluaciones que pasan la prueba, evaluaciones más enfocadas a la evaluación auténtica. Yo creo que el principal motivador es el cambio de metodología, el diferente tipo de evaluación, que de repente puede ser una nota el desarrollo de una actividad en grupo que hiciste por tres, cuatro, cinco clases. Entonces yo creo que eso nos ha hecho aumentar mucho el porcentaje de asistencia. Este curso el año pasado tenía en general problemáticas de asistencia, y hoy día esta -que me entere hace poco- entre los cuatro mejores cursos con asistencia a la escuela. Entonces eso para mí también es un logro, es un logro súper importante porque ahora los chiquillos quieren estar acá, y al querer estar acá yo estoy segura que van a aprender, cada una a su ritmo, cada uno en su forma, cada una a sus tiempos, pero ya el rescatarlos de la calle para traerlos a la escuela es lo primero.

-¿Qué características debe tener la/el docente para realizarla?

K: Yo creo que las características que tiene que tener el profe para poder realizar este tipo de metodología, yo creo que lo primero que tiene que tener es flexibilidad, porque hay mucho que deconstruir como te decía. De repente hay mucho ruido, están inquietos, se mueven de un lugar a otro, pero si esta todo en función del trabajo eso no importa nada, cierto. Y también creo que es super importante que esa flexibilidad no es porque sí, sino que va en relación a un convencimiento de que esta es la forma, es la forma en que podemos tener más impacto en los chiquillos, más impacto en la población. O sea la flexibilidad es en la forma, la flexibilidad es la forma que tiene que tener el profe, pero el compromiso social, lo que algunos llaman mas como vocación, cierto, yo creo que es el fondo de esto. Si no está este compromiso de lograr... porque es trabajo, es mucho trabajo, requiere mucho tiempo, más recursos económicos, porque tienes que tener un lugar apropiado, un lugar bonito, un lugar adecuado, un lugar que invite a los chiquillos a querer estar aquí, a querer trabajar en equipo. Entonces yo creo que hay que tener como mucha fuerza, muchas ganas, mucho convencimiento, mucho ideal comprometido de que ellos pueden; la principal característica que teni que tener yo creo que es tener altas expectativas en los niños y niñas. Si no tenía altas expectativas no lograi nada, nada, nada, y te quedai en la queja y te dai vuelta en la queja y podí jubilar así po, dándote vueltas en la queja.

-¿Cómo se planifica con esta metodología?

K: Planificar con esta metodología yo siento que no es tan difícil. Yo vengo recién saliendo entonces es como que para mí es la forma de hacerlo, es pensar igual siempre como con la estructura de la clase cierto, que tenga un inicio, un desarrollo y un cierre, pero que por ejemplo en el inicio tratar de rescatar las ideas de todo el grupo, que estos sub-grupos sean un gran colectivo. Yo de repente les digo 'nosotros somos un gran barco y tenemos muchos botes adentro'. Entonces bueno, eso sería en el inicio, como recoger las ideas de todos para que ellos puedan conectar con la tarea, puedan conectar con la temática de trabajo, y luego de eso ya ir al desarrollo de la actividad, que ahí ya vamos con el foco en el grupo más reducido cierto, que tratamos de que no sea de más de 4 o 5

niños para que todos puedan trabajar. Porque si es un grupo muy grande no falta el que no trabaja, el que se dispersa, el que se aburre, el que se amurra, entonces hay que tener un número más pequeño de integrantes del grupo, nos permite facilitar el trabajo, facilitar la posibilidad de decisiones, el distribuir roles. Y el cierre también siempre trato de que sea colectivo, y a veces también no nos alcanza tanto el tiempo para el cierre porque las actividades requieren mucho tiempo. Hay que tener mucha flexibilidad también en relación al tiempo, y ahí es algo super importante intentar transversalizar los contenidos, por ejemplo yo quiero desarrollar una habilidad de comprensión lectora, pero yo puedo seguir en mi proyecto en ciencias, con el contenido de ciencias pero sigo desarrollando la misma habilidad. Entonces esta metodología claramente no esta basada en el contenido sino que está más basada en el desarrollo de habilidades. Entonces ahí el tiempo ya deja de ser un problema, porque tu puedes transversalizar, puedo trabajar así como... bueno aquí se trabaja como con una pseudo metodología de proyectos, pero yo puedo estar cinco clases trabajando la misma temática, pero siempre enfocado al desarrollo de habilidades. Entonces siempre la forma de planificación, a pesar de que cada clase tiene su propia estructura, trato de que vayan teniendo continuidad una clase con otra, que siempre sea todo como con un mismo fin, vamos a llegar a una misma meta al final de la semana, cierto. Y a veces han sido trabajos más largos como por ejemplo la feria científica, que ya ha sido un trabajo de meses, dos meses, que estamos en... por ejemplo este año hicimos reciclaje de aguas lluvia, entonces en lenguaje escribíamos instrucciones para reciclar el agua lluvia, después pasamos a la carta, era carta al director para poder implementar el proceso de reciclaje de aguas lluvia, en ciencia hacíamos la experimentación, pero en tecnología y arte hacíamos las maquetas de nuestro proyecto. Entonces, en relación a la misma temática tu puedes... la idea es cómo coordinar, y ahí el profe de primer ciclo es el que tiene como más facilidades porque es un solo profe el que hace casi todas las asignaturas, entonces yo creo que es super importante nunca desaprovechar la posibilidad de transversalizar algunos contenidos, porque eso te permite optimizar el tiempo y tener mayores logros.

-¿Cuáles son los problemas más importantes que se presentan para implementarla?

K: Bueno esto no es la panacea, siempre como en todo hay cosas buenas y cosas malas, dificultades, y claramente hay problemas que se presentan en implementar esta metodología, por ejemplo, como somos por grupo los niños desde lo que ellos construyen de repente quieren competir entre botes, y siempre hay que tratar como de enfocarlo positivamente, siempre desde lo emocional, desde el desarrollo afectivo, siempre hablando de que somos una familia, de que este es un espacio seguro, un espacio de confianza. Y ahí tratar de deconstruir esa realidad, que es difícil porque siempre como que está la competencia a flor de piel, entonces ahí el profe tiene que estar interviniendo constantemente de forma asertiva, creo yo, como bajarle la importancia a la competencia. Sin embargo, hay momentos de disrupción en que uno dice 'ya, volumen cero. El primer bote que esté listo gana una estrella'. Entonces son como lo que decía al principio, esto tiene algunas cosas del conductismo pero medio oculto, pero también son cosas que yo creo que son claves para facilitar también la mediación del profe, para facilitar la dirección, las instrucciones, porque no puedo dar las instrucciones por sobre el ruido del trabajo de

los niños. Entonces eso es un problema, yo creo que la competencia entre botes y también el ejercicio de la autoridad, porque hay niños que son como súper líderes, y niños, por ejemplo, me pasa sobre todo cuando llegan niños de otra escuela, que como que están un poco más desarrollados académicamente y vienen con una lógica como super individualista, entonces llega un niño de otra escuela y quiere hacer todo, y quiere hacer todo solo. Entonces ahí también hay que hacer la intervención, decirle que es importante que su compañero de al lado logre la tarea, que si el de al lado no lo hizo pero él lo hizo perfecto tampoco está bien porque somos un equipo. Entonces yo creo que eso es uno de los principales conflictos, por eso hemos ido haciendo grupos más pequeños, en un momento eran... en Marzo tratamos como de hacer los grupos de a seis, y de a poco como te decía estamos aprendiendo, yo también estoy aprendiendo de esto, entonces fuimos reduciendo los grupos, aumentando la cantidad de grupos ocupa más espacio en la sala también pero cuando ya los niños se acostumbran a trabajar en sus espacios de a poco como que se van deconstruyendo las barreras, en el fondo son barreras que ellos, bueno que todos traemos, pero que poco a poco yo siento que se van derribando, pero esos son los principales conflictos yo creo de la implementación. Y también el que requiere preparar mucho material por parte del docente, mucho material para el trabajo en equipo porque no me sirve mucho entregar una guía para que trabajen en equipo si en el fondo cada uno va a estar haciendo su propia actividad, sería ya solo tenerlos sentados en grupo. La idea es colectivizar el trabajo, entonces esa también es otra problemática importante porque los profes carecemos de tiempo siempre. Hay muchas actividades administrativas, o capacitaciones, o cosas, entonces siempre hay mucho que hacer y de repente uno tiene... si ya está comprometido con esto, dar el tiempo de vida personal para esto, para lograr que esto resulte. Entonces bueno, concluyendo ahí serían como la competencia entre los grupos, el ejercicio de la autoridad como de forma más negativa, como imposición, sucede; y la escasez de tiempo.

-¿Cuales son sus beneficios?

K: Pero beneficios tenemos muchos, los niños vienen a la escuela, hemos aumentado el porcentaje de asistencia como dije, incluso en las notas. Los chiquillos han mejorado mucho sus notas y eso igual es una motivación, porque de repente si yo hago una prueba para cada uno, el de acá puede tener un siete y el de aca un dos porque es una prueba estandarizada para todos, pero si yo hago una evaluación auténtica que requiera un trabajo sistemático, un trabajo planificado, que la evaluación sea parte de un proceso de aprendizaje, no el final, no el suceso que ocurre al final de la unidad o al final de la clase, no, en todo momento estamos evaluando. Cuando voy pasando por los botes voy revisando la actividad, son situaciones evaluativas más que aplicar un instrumento. Entonces esos son beneficios porque en el fondo los chiquillos van aprendiendo, van aprendiendo de sus pares, van aprendiendo de la intervención que uno puede hacer, y que la evaluación también se convierte en una posibilidad de aprender. Ya no evaluamos para medir, evaluamos para el aprendizaje, vamos evaluando para poder tomar mejores decisiones, ver en qué puedo mejorar yo, que me faltaría a mi, por que se equivocaron todos en esta misma parte, entonces te da como muchos beneficios y también el principal beneficio yo creo que es el desarrollo de las habilidades sociales. Cuando los chiquillos

están como más preparados para la vida, para vivir en comunidad, todo es más fácil, porque se comprometen con el trabajo, se comprometen con la actividad, se comprometen con la tarea que nos proponemos, porque yo me considero parte del grupo, no me considero un agente externo, entonces mi tarea también es su tarea. Y eso los ha hecho cohesionarse como grupo. Hoy día hay muy pocos problemas de convivencia escolar, por ejemplo. Mejora mucho la convivencia escolar cuando trabajas así, porque como te decía hace un rato, se humanizan, se reconocen como persona unos a otros.

-¿Qué cambios ha tenido la metodología desde su aplicación en el curso? ..  
 K: Bueno la metodología ha tenido muchos cambios desde que empezamos. Te dije, en marzo era solo para normalizar, no podía yo hacer actividades más colectivas si venían super dispersos, no entendían de qué se trataba. Entonces primero es regulación, después como... ya lo dije anteriormente, cooperación para el aprendizaje, y ojalá, yo tengo una meta de que ojalá ellos por ejemplo en cuarto básico, ya en segundo ciclo puedan ya trabajar de forma colaborativa, sin la necesidad de que yo esté interviniendo o que esté dirigiendo la actividad, sino que ellos sean como los actores de su propio proceso educativo. Y también algo importante, que yo creo que es transversal, es constantemente que esto va relacionado a la asistencia. Siempre yo les digo 'ya el primer bote que llega en la mañana tiene una estrella de bote completo' porque así ellos saben que llegan temprano, que no pueden faltar porque el bote igual, el grupo, lo va a estar esperando. Y eso nos ha llevado a aumentar mucho el porcentaje de asistencia en relación al año pasado. Por ejemplo en Marzo yo tenía el primer mes más de seis niños ya con riesgo de repitencia, en marzo - abril, por asistencia. Y hoy día como ya viene sistemáticamente a la escuela, ya esos niños salieron de ese riesgo de repitencia que es inferior al 85%, esos niños ya dejaron de faltar, superaron ese 85% de asistencia que es el mínimo que pone el ministerio para que un niño pase de curso. Bueno y todo esto ha llevado a que la interacción cambie, como te dije hoy día son un curso alegre, trabajador, tiene la posibilidad de ser más empáticos porque ya se conocieron, yo creo que el primer semestre fue un período super lindo de conocerse entre ellos, de yo poder conocerlos, por ejemplo hay niños que han sido como los niños símbolo del curso en su historia escolar cuando llegaron, por ejemplo un compañero que sufría de TOC y tenía crisis muy muy grandes, muy heavy, y entonces como que había un rechazo hacia él porque también los niños le tenían miedo, porque era un niño que el año pasado gritaba, pateaba, tiraba sillas y mesas, y hoy día ese niño es otro niño, es un niño amoroso al que lo quieren, lo cuidan, incluso de repente él sigue teniendo su TOC, claramente, entonces cuando este compañero empieza a desregularse lo apoyan, lo apoya, le dicen 'oye toma agua, yo te ayudo', entonces ahí yo digo 'ya, misión cumplida', cierto, porque ya se logra lo más importante que es la interacción, el reconocerse, y eso les ha permitido a ellos ser personas más inclusivas, a darse cuenta de la diferencia, que todos somos diferentes pero que todos tenemos el mismo valor, que todos tenemos que tener las mismas oportunidades, y eso ha sido super fundamental como la idea de construir grupo. Yo les digo a ellos 'somos una familia, aquí somos todos hermanos, todos se tienen que querer, se tienen que respetar. Los hermanos pelean, discuten, sí, pero se aman, se disculpan y se perdonan, y vuelven a ser hermanos, no dejan de ser hermanos'. Entonces eso yo creo

que ha construido identidad de grupo. Yo creo que eso es lo más importante de esta metodología, o sea no es que sea lo más importante, hay muchas cosas muy importantes, pero el construir identidad. Esto les permite mucho eso.

## **2da parte de la entrevista**

### **-¿Ha cambiado la interacción entre estudiantes con esta metodología?**

K: Voy a repetir una que parece que ya la habíamos hecho, sobre la interacción de los estudiantes con la metodología. yo creo que sí ha cambiado, lo hemos podido visibilizar desde el punto de vista principalmente convivencial, porque ya ellos logran a través de la metodología adquirir rutinas de trabajo, entonces eso es como lo primero que podríamos decir que hemos logrado cambiar, que se escuchen, de que se reconozcan, de que reconozcan sus diferencias, de que las reconozcan como simplemente algo común, algo natural, y más allá de concebir la diferencia como un problema. Ellos ahora, la diferencia pa ellos es como algo necesario, porque ahí también van logrando identificar que cada uno tiene, no solo los aspectos negativos, que es lo primero que los niños van reconociendo, sino que ahora van reconociendo que su compañero que a lo mejor que ellos tenían una visión de que era el flojo, o el problemático, o el agresivo; se van dando cuenta que a lo mejor tienen un problema y lo han visto llorar, o se han dado cuenta que ese compañero que ellos siempre pensaron que era flojo, flojo, flojo, es un super buen dibujante, entonces a medida de esa interacción se han ido reconociendo más en su diferencias y eso es como la inclusión propiamente tal. El saber que todos tienen cosas positivas que pueden rescatar y cosas que a lo mejor no son tan positivas y que podrían modificar, y van aprendiendo de repente del modelaje que podría hacer otro compañero, u otro par, más que ir a aprender del modelaje que hace el profesor de una forma super jerárquica, ellos van aprendiendo de una forma más horizontal, un modelaje más horizontal.

Entonces eso ha llevado a desarrollar habilidades en relación al diálogo, a la empatía, a la solidaridad, y sobretodo al apoyo mutuo. Han aprendido el concepto, así empíricamente, de lo que es el apoyo mutuo. Y también, algo importante por ejemplo, cuando partimos este año aplicando esta metodología, eran muy egoístas con sus ideas, con sus materiales, incluso con los lápices, cada uno tenía su propio material. Y nos vemos en la necesidad de colectivizar el material porque hay algunos que no lo tienen, entonces hoy día el material es por grupo, cada uno tiene su tarro con su material, que tiene el número del grupo, y ellos tienen no solo que compartirlo sino que hacerse cargo de ese material, de que no se pierda, por ejemplo. Son 5 niños y hay dos, tres tijeras por grupo pero es el material que tienen ellos entonces también a través de la colectivización del material se van asumiendo responsabilidades y se van desarrollando otras habilidades en una acción tan pequeña como es tener un tarro con material.

-¿Cuáles son los roles de la metodología y qué función cumplen?

K: Y bueno, esta metodología también tienen roles y funciones dentro del grupo, el rol que más se utiliza es el del capitán o capitana, que es como un liderazgo positivo dentro del grupo. Es quien ayuda de repente a coordinar y a resolver los conflictos que surgen, sobre todo en las etapas iniciales del cambio de metodología, porque al empezar a

cambiar la metodología surgen dificultades, es como romper un paradigma a los ocho, a los nueve años, entonces ellos mismos van tratando de regularse, ellos son quienes eligen a su capitán. Por ejemplo, muchas veces se ha dado de forma natural entre ellos, que le dan la responsabilidad de ser capitán o capitana al más disruptivo o a la niña que es como más dispersa, entonces es como una manera que ellos mismos han ido encontrando de enfocar positivamente a ese compañero o compañera. Entonces siempre ese capitán no se da desde un autoritarismo, sino que desde una autoridad más positiva, de que se pueda transformar en un buen líder, que pueda apoyar en coordinar, en mediar de repente, porque surgen conflictos entre ellos, conflictos de intereses, conflictos de poder de repente. Y también tenemos un rol súper importante, que es como los tutores o ayudante que determinamos nosotros, que es lo niños que tienen alguna habilidad muy desarrollada, por ejemplo en lectura, y ellos apoyan y al ladito suyo tienen al compañero que tiene aún dificultades para el desarrollo de esa habilidad. Entonces, por ejemplo, tenemos que niños que no saben leer y escribir, pero tienen muy buenas ideas, entonces ellos dan sus ideas en forma oral y un compañero les puede ir dictando su idea, desarrollando, por ejemplo, incluso el escribir en una hojita la respuesta que da el compañero para que también la tenga en su cuaderno, o en su guía o en la actividad que están haciendo, y también trabajando la conciencia fonológica, por que de repente se dictan las palabras pero con el sonido de letra a letra, y eso también va dando un aprendizaje porque como es tan constante y personalizado el que no tenía esa habilidad desarrollada la va desarrollando poco a poco y el que ya la tenía va desarrollando otra, el poder enseñar, el poder aportar, incluso va desarrollando habilidades sociales, el poder hacerse cargo de un otro que es parte de tu colectivo y que tiene alguna necesidad. Esos son como los roles más fundamentales. Ellos también ponen su propios roles, porque tienen una hoja de ruta en la que van definiendo como van hacer el trabajo en grupo, entonces de repente ponen como el rol del que reparte el material, con roles que ellos van inventando según su propia necesidad. El rol de quien limpia bote, o de repente puede ser el rol del dibujante, o el rol del escritor, que casi siempre también van eligiendolo en relación a sus potencialidades.

- ¿Que ejemplos de co-construcción de conocimiento observas en esta metodología?  
 Y ejemplo de co-construcción del conocimiento podría ser, como lo que te decía anteriormente, cuando ellos se van apoyando entre pares, o también mediante la discusión, la socialización, el cuestionamiento del trabajo, se van dando cuenta de los errores que pueden tener, o de repente cuando al cierre de una actividad todos los botes van diciendo como lo hicieron, o van relatando lo que hicieron de su trabajo. También van co-construyendo el conocimiento entre botes, yo siempre les digo a ellos trabajamos en grupo pero somos un gran equipo, entonces el diálogo es una instancia súper importante, se genera el ruido, se genera el desorden, no va faltar el que se aproveche de esa distorsión que hay ahí en el curso en ese momento, pero siempre mediante un buen acompañamiento vuelven a la tarea y en el fondo mediante el diálogo, el conversar, siempre van adquiriendo un conocimiento que de repente incluso no está en la intencionalidad del profe, pero ellos logran llegar a otras cosas, el resolver, en poder apoyarse, en darse cuenta que a lo mejor creían que tenían todo bien pensado y todo bien

hecho, pero cuando escuchan a otro borte se dan cuenta que les faltó algo, y vuelven a la tarea y en la clase siguiente tienen que tener el tiempo para volver a la tarea. Y eso.

- ¿Que ejemplos de repartición de tareas complementarias recuerdas?  
En relación a la repartición de tareas complementarias, por ejemplo, ellos casi siempre se distribuyen las tareas, en esta etapa como inicial de esta metodología, en relación a sus habilidades. Siempre como dicen que: “ya, el que escribe mejor que escriba, el que dibuja mejor que dibuje esta parte del trabajo”, como que para optimizar los tiempos todavía lo tienen visualizado así. Sin embargo algo positivo que se da es que por ejemplo tenemos un grupo grande de niños que recién aprendió a leer este año, y cuando yo he revisado las hojas de ruta, me doy cuenta que esos niños casi siempre son los lectores del grupo, entonces eso es algo como que su mismo colectivo va reconociendo ese avance que tuvo el compañero, porque ellos fueron testigos de su historia anterior, de que no lograron aprender a leer en primero, que no lo lograron en segundo, y ahora que lo lograron en tercero, aunque lean de forma silábica o inicial, ya son los lectores del grupo porque lo lograron. Entonces ahí también se da una cierta empatía, porque de repente el que es lector del grupo lee la instrucción, lee la actividad, quizás no le van a entender tanto pero tuvo la oportunidad, y tuvo esa posibilidad de ir aumentando su autoestima, asumiendo un rol más activo dentro del grupo, y después quizás el que lee mejor igual va a leer, pero no va ser el primero.

-¿Se utilizan las herramientas de comunicación que permiten la coordinación del grupo?  
Bueno, herramientas de comunicación hay que tener varias, y yo trato de ir diversificándolas según la experiencias que va teniendo el grupo, por ejemplo, como ya he mencionado varias veces, se da mucho el ruido en la sala, para el trabajo de esta forma, entonces hay que tener palabras clave o sonidos clave que todo el curso reconozca y que sean significativas para ellos. Por ejemplo decir volumen cero con la mano empuñada arriba, o un aplauso que yo hago (hace el aplauso) y todos me responden, y eso los lleva a poder generar momentos de conversación sin tener que estar gritando “siéntate”, “cállate”, e ir de uno en uno, porque eso nos hace optimizar el tiempo, y también es de forma más amigable para los chiquillos, porque no es mediante lo que ellos están acostumbrados, que eso como la instrucción, la instrucción de forma negativa. Entonces es todo a través de un juego. Por ejemplo ellos tuvieron en inglés una actividad que representaron una canción de Toy Story, entonces ellos mismos inventaron un sonido clave que era decir: ¡Viene Andy!, que cuando venía todos los juguetes se quedaban en silencio y dejaban de tener vida para volver a ser juguetes, entonces aquí algunos niños se les ocurrió que podía ser clave decir: “¡Viene andy!”, y yo tomo esa idea de los niños y la llevo al aula. Entonces yo quiero un volumen cero y yo grito “¡Viene Andy!” y todos guardan silencio y hacen como que son juguetes y yo sigo con la actividad. Entonces de repente hay que estar muy atento a cuanto puede ir progresando la metodología, y muy atento a lo que traen los niños, a sus conocimientos previos, a sus experiencias previas, porque si tu te tomas de eso avanzas mucho más rápido, porque es significativo para el grupo.

J: oye disculpa esa pregunta, osea bacán igual lo que nos comentaste, pero la intención es orientarlo hacia la comunicación dentro del grupo, cómo ellos interactúan en su comunicación, qué mecanismos tienen.

K: Ya, herramientas de comunicación. También podría considerar como una herramienta de comunicación el rol que tiene el capitán o capitana, quién es como quién va coordinando. Ellos de repente dicen: "Ya pero ahora tenemos que decidir" y se dan como momentos de diálogo, a veces votan lo que quieren decidir para la actividad, van preguntándose uno a uno, algunos hacen papelitos para decir: "ya, que vamos a hacer". Y también pelean, pelean mucho entonces también requieren de (se interrumpe la entrevista)

- ¿Como se da el compromiso con el proceso grupal?

En relación al compromiso con el proceso grupal. Eso es lo que mas ha costado conseguir, porque, como vienen siempre bajo una lógica individualista, pasa de repente que hay niños que tienen más desarrolladas sus habilidades académicas y tiene como la intención de adueñarse de la actividad, de adueñarse de que sus ideas son como las mejores, entonces pasa que de repente se asume un liderazgo más impositivo, como un autoritarismo, entonces ahí se rompe el compromiso con el resto, porque su idea como que vale un poco más, o de repente el que es un poquito más disperso también quiere ir a jugar. Entonces el compromiso es algo que hay que reforzar de forma transversal, que ellos comprendan que son parte de un equipo y que son un todo, y que si logran la tarea el resultado positivo es para todos, y si algo les faltó, lo que les faltó es para todos también. Entonces eso es como con este grupo nos ha costado un poco más, el poder regularse para el compromiso grupal. Porque desde la intención o desde lo afectivo está, pero hay otras cosas que se sobreponen, como cosas emocionales, incluso dificultades que pueda tener un niño a nivel cognitivo que no lo lleva a comprender la necesidad que tiene el grupo de el o de ella. Por ejemplo tenemos niños con funcionamiento intelectual limítrofe, que son parte de un grupo como cualquier otro niño, ¿cierto? y de repente no entiende tanto la importancia que tiene que esté un equipo, entonces hay que reforzarlo todo el tiempo, lo refuerza sus propios pares, lo refuerza el profesor, la asistente, y sin embargo hay grupos que adquieren como una sincronía muy potente y funcionan bien, también depende de cuánto les guste la actividad, pero ahí el compromiso yo creo es lo que todavía estamos ajustando. Es parte del proceso, es algo largo llegar a ser parte de un todo, nosotros llevamos recién un par de meses, llevamos cerca de seis con la metodología aquí en este grupo y eso yo creo que ha sido como una de las principales puntos de quiebre que hemos tenido.

- ¿Qué desigualdades observas que impiden un diálogo respetuoso de las autonomías?  
Y en relación a las desigualdades, yo creo que tiene que ver principalmente con lo que mencionaba anteriormente. Como este sistema se basa, el sistema educativo a nivel nacional, se basa mucho en la competencia, en la estandarización, se basa mucho en el desarrollo de habilidades académicas. Eso en un principio da una desigualdad, porque el que viene con los conocimientos mas adquiridos o las habilidades más desarrolladas se

intenta en todo momento como sobreponer al que que quizás no las tiene tanto, pero eso es algo que se puede construir con los niños cuando ellos, con el paso del tiempo, van reconociendo las habilidades de cada uno. Sin embargo creo que además de las desigualdades se producen oportunidades, hay niños que, por ejemplo, pueden tener un diagnóstico, que pueden pertenecer al programa de integración, y son parte del equipo. Si tu entras a esta sala y visualizas, nadie sabe, hasta a mi de repente se me va la idea de quienes son los niños que tienen un diagnóstico, aquí hay muchos, y no se nota. Porque tratamos de ir rompiendo esas brechas de desigualdad que pueden traer, o que más que traer se les van imponiendo en el contexto, yo siempre trato de pensar lo que llamamos necesidades educativas especiales como capacidades limitadas, lo veo como desde otro punto de vista, veo que cada uno trae sus capacidades y estas no son limitadas por algo que venga del niño o niña, sino que son limitadas por el contexto, hay que dejar de atribuirle la limitación o la desigualdad al estudiante, tenemos que responsabilizarnos como contexto educativo de esa desigualdad. Entonces creo que este trabajo en equipo, si bien se dan unas micro desigualdades, apunta a romper la brecha, como colectivizar el aprendizaje. Cuando digo aprendizaje me refiero más allá de lo académico, me refiero a un aprendizaje para la vida, entonces siento que si bien existen desigualdades esta es una forma de deconstruirlas. Eso

J: igual queríamos hacerte una pregunta, no se si te complica, queríamos cachar si te interesa si mandar un mensaje o decir que ha significado para ti como profe esta experiencia, cosa de ver si a ellos les motiva utilizar esta metodología.  
 K: En el fondo esta metodología nos permite generar cambios, cambios a nivel social. Enforcarnos en esta metodología, desde mi experiencia, va más allá de lo pedagógico, va en poder entregar oportunidades de forma inclusiva, pero para una inclusión social. Que todos los niños tengan la posibilidad de poder desarrollarse para la vida y para tener una participación en su comunidad, en su entorno, lo que nos podría permitir llevar a que crezca nuestra población, que crezca la población la pincoya, que nuestros niños dejen de estar en la calle, y re encantarlos con esto. Es difícil, tenemos mucho que deconstruir, mucho que aprender, es un proceso largo, que requiere mucho esfuerzo, pero para mi por lo menos ha sido la forma de enfrentarme a esta realidad adversa. Ha sido una forma de lograr que los niños y niñas se puedan desarrollar y siento que es algo que tenemos que hacer, que tenemos que devolverles su oportunidad, si podemos hacerlo a través del juego también les estamos devolviendo su infancia, les estamos devolviendo la creatividad, les estamos devolviendo el desarrollo emocional, que muchas veces en este contexto se ve muy dañado, todos sabemos a lo que nos enfrentamos con niños que vienen con dificultades psicosociales muy grandes y esta para mi ha sido la mejor forma de enfrentarlo, deconstruir las barreras que uno trae como docente para brindarles oportunidades a los niños y las niñas de la población la pincoya

J: Disculpa, ahora pregunta, que nos habían dicho en el programa que nosotros propusieramos esta metodología como una metodología que permitía más aprendizaje que la convencional ¿tu creis que con esta metodología se puede aprender más?

K: Yo creo que logramos más aprendizaje porque se democratizar el aprendizaje. Tenemos la oportunidad de que el aprendizaje esté al alcance de todos y todas porque se rompe el foco del academicismo. Es un aprendizaje más experimental, basado en proyectos, basado en la experiencia y el desarrollo de habilidades más que en el contenido. Por eso tenemos aprendizaje de mayor calidad porque no estamos memorizando nada, estamos desarrollando habilidades, y eso se nota a largo plazo, pero mediante el desarrollo de habilidades claramente van a haber aprendizajes más significativos y por lo tanto de mayor calidad.

### **ANEXO 3: Notas de campo - Etapa descriptiva**

La observación de 4 clases de la asignatura de lenguaje, enmarcada en el programa Luchin, fue registrada como material de insumo para la sistematización.

#### Martes 03 de Septiembre: Teatro de sombras

Desde el recorrido en micro hasta llegar al establecimiento se pueden observar afiches de actividades de tendencia anarquista que conmemoran a Claudia Lopez, una joven asesinada por carabineros de Chile en la población La Pincoya con un disparo en la espalda, así como también reivindicaciones sociales en pro de la vivienda digna, no + AFP y en contra de instituciones estatales como municipalidades, la policía y la cárcel, y otros haciendo llamados a la autonomía territorial. También habían fideos que convocaban para la movilización del 11 de Septiembre, día del joven combatiente en el cual se realizan jornadas de protesta en conmemoración por los Hermanos Vergara Toledo y por todos y todas las asesinadas en dictadura y democracia. Asimismo se dejaban ver panfletos invitando a actividades organizadas por colectivos territoriales y rayados en contra del TPP-11, la ley retroactiva 321 y en contra de la policía.

- La clase se inicia a las 08.00 hrs. con un saludo inicial y una instancia de relajación motivado con música pachamámica.

Se le premia con una estrella al primer bote en conformarse completo (que lleguen todas las personas).

- Se inicia la actividad con instrucciones claras de cómo pueden organizarse, explicitando que son las y los mismos estudiantes quienes deciden la forma que les acomode (si solamente una persona lee, si se turnan, etc) para preparar el teatro de sombras. Se hace un llamado a que “cada bote busque su identidad, desarrollar ideas propias, lo que salga del grupo”, para “rescatar las mejores ideas del grupo”, dando la posibilidad de que se les agreguen nuevos elementos al texto, lo que se les ocurriese en el momento. También se hace un llamado a que “nadie puede quedar fuera de la tarea, tenemos que trabajar todas y todos”

- Se presenta un video sobre el mito de “Tren-Tren y Cai-Cai vilu” como ejemplo del teatro de sombras que se desarrollará. Se pregunta al curso por las diferencias que encuentran entre el video visto el día anterior (02 de Sept.) y el teatro de sombras. Se recuerda que en el video anterior se mostró un Nguillatún y en el teatro de sombras no apareció, la profesora pregunta ¿Por qué? Esta pregunta se muestra como un desafío cuyo premio será obtener una estrella para su bote, orientando la pregunta con las características de la leyenda. Finalmente se llega a la conclusión de que no aparece porque la leyenda se caracteriza por transmitirse de generación en generación, por lo que probablemente se perdió parte de la historia original.

- Posteriormente se preparan las figuras para el teatro de sombras, definiendo los roles de la presentación -quien lee, quien mueve las marionetas-. Profesora sugiere practicar la presentación.

En el bote 1 el capitán decide que hace el resto, imponiéndolo sin mayor diálogo a pesar de que alguien expresa que no quiere leer. Los niños discuten sobre otros temas y no aportan al grupo.

En el bote 2 cada estudiante elige su personaje, y la lectura se realiza de forma voluntaria por la única persona que se motivó a hacerlo.

En el bote 3 se distribuyen rápidamente los roles, están todos de acuerdo en que uno debe leer porque “es el segundo mejor del curso”, y las otras dos personas prefieren utilizar las marionetas.

En el bote 4 una compañera le lee el texto al grupo para ensayar. Después de esto se llega forzosamente al acuerdo de que dos personas leerán, aunque nadie tiene ganas de hacerlo. Se acusa que “el resto se aprovecha de los que saben leer”. Las marionetas se reparten según el gusto del diseño.

En el bote 5 una persona leerá pero no quiere, solo una persona mas sabe leer pero tampoco quiere hacerlo. Una compañera sugiere que uno lea y los otros hagan las voces, pero se le reprocha que “ella siempre hace lo divertido porque es la capitán”. A pesar de que se proponen realizar dos presentaciones (teatro de sombras y kamishibai), pierden su tiempo en discutir sin desarrollar las obras.

- El primer bote en presentar fue el n° 5: la misma estudiante a la que reprocharon tuvo que leer, y las demás personas eligieron un personaje cada una. Al finalizar se le pregunta al curso ¿Que estuvo bien del grupo? a lo que responden “el trabajo en equipo”,

“que trabajamos juntos”; y ¿Que se puede mejorar?, en lo cual consideraron “pensar en no jugar durante la presentación”, “trabajar más en equipo” y “tener recortes más grandes y agregar mar”

- El segundo bote en presentar fue el n° 4: Comienzan sin mucha organización, se evidencia que una estudiante reprocha a sus compañeros por mostrar las sombras antes de empezar. No existe coordinación entre lo que se lee y lo que se muestra. Solo leyó el estudiante que dijo que el resto se aprovechaba de los que sabían leer. Las preguntas son respondidas por el curso: lo bueno es que “trabajaron en equipo, juntos”, “son graciosas las peleas”; y que podrían mejorar al “levantar los personajes, porque levantaban cualquiera”, “escuchar lo que se leía”, “no jugar en el trabajo”, “que lean más fuerte”.

Al finalizar la presentación el curso dejó de prestar atención y se desordenaron. La profesora utiliza la clave de un aplauso rítmico para que cada persona vaya a su bote y la imiten.

- La clase finaliza con un “ticket de salida” (modalidad aplicada para la sistematización) con las preguntas ¿Cómo se organizaron? ¿Por qué?.

En el grupo 1: “yo no hice nada”; las niñas responden mientras que los niños juegan (hay una división física en el bote, los niños a un lado, las niñas a otro).

En el grupo 2: solo una niña responde

En el grupo 3: sólo uno responde

En el grupo 4: uno lee a sus compañeros las preguntas, comentan que se organizan a través de votación.

En el grupo 5: si bien al principio uno pide a gritos que lo escuchen, posteriormente entre todas y todos le dicen qué debe escribir.

### Lunes 09 de Septiembre: Recetas

Al finalizar el recreo las estudiantes se ordenan en fila para entrar en pareja al aula. Antes de entrar a la sala, deben pasar por un poster que tiene 9 modalidades de saludo, algunos ejemplos son “saludo abrazando” “saludo bailando”, “saludo con la mano”, “saludo namaste” (posicion de yoga), “saludo sonriendo”, “saludo con un like”, “saludo cantando”, “Saludo libre”. Cuando los o las estudiantes llegaban a la puerta seleccionaban su modalidad con la mano (en ocasiones saltando) para despues saludarse con el o la compañera y luego con las docentes. Al entrar a la sala esperaron en sus asientos.

- Se inicia la clase con una exposición de la “Receta para educar niños felices”, como ejemplo de un texto instructivo.

- Posteriormente se construye colectivamente (como curso) la “Receta para hacer cocadas”, siguiendo el modelo anterior (Título - Materiales - Pasos - Dibujo):  
Bote 1: En la autorregulación grupal se le corrige a un compañero la tarea que estaba haciendo, este se enoja y luego cada una hace la actividad por separado, sin diálogo grupal (el dibujo lo realizan dos personas, la escritura la realiza solo una persona)

Bote 2: (5 integrantes) Cada uno hace una tarea por separado, se dividen las tareas comentando que hace cada uno para no repetirse.

Bote 3: El grupo no valida la opinión individual hasta que se corrobora con la profesora, necesitan confirmar sus conocimientos con un adulto. Hacen la actividad por separado y la falta de diálogo les hace repetir una instrucción.

Bote 4: El diálogo fluido y la poca cantidad de personas (3 integrantes) les permite terminar rápidamente.

Bote 5: "El capitán no vino", no saben cómo organizarse, por lo que un compañero asume la capitania "yo soy el capitán". Finalmente el trabajo se realiza entre dos estudiantes, autoexcluyéndose el tercero.

- Luego se leen las instrucciones y se ordenan enumerandolas según la temporalidad.

- A continuación se utiliza un papelógrafo para ordenar lo trabajado en la estructura del texto instructivo (incluyendo dibujo, ingredientes e instrucciones), haciendo un llamado a la creatividad para ponerle un título.

Bote 1: El compañero enojado sigue autoexcluido del grupo, por lo que la tarea se resuelve entre las dos compañeras.

Bote 2: Todas y todos participan, las instrucciones son determinadas entre cuatro compañeros, mientras el quinto realiza el dibujo.

Bote 3: El compañero que no sabe leer no participa de la actividad hasta que le ofrecen hacer el dibujo. Como no pueden escribir al mismo tiempo los ingredientes e instrucciones se las reparten.

Bote 4: Todas y todos participan paralelamente haciendo diferentes partes de la tarea. Se da un diálogo colectivo donde opinan sobre lo que hacen las otras compañeras/os. Se evidencia que la pasan bien haciendo la actividad colectivamente.

Bote 5: Todas y todos participan dialogando activamente. Uno pinta mientras otra dibuja y otro escribe. Se dividen la tarea de tal forma que cada uno hace lo que quiere.

Bote 6: Un estudiante va a molestar a otros grupos, pero al volver participa de buena manera: escribe mientras una compañera le ayuda, el otro compañero se dedica a hacer el dibujo. Al final queda una persona sola haciendo el trabajo. (Este es el grupo más lento en hacer la tarea)

- Finalmente el ticket de salida es realizado rápidamente, solo pudimos observar a cuatro grupos:

Bote 1: Realizan una pregunta cada una, mientras que el que estaba enojado no hace nada.

Bote 3: Se dividen las preguntas pero no las realizan en equipo. Acusan a un compañero que hace la tarea sin preguntarle al resto del grupo.

Bote 4: Quedan dos compañeras haciendo la actividad solas. El otro compañero se fue.

Bote 5: Realizan la actividad en un diálogo colectivo. Todas y todos participan.

La clase termina con la realización de las cocadas, donde todos los grupos participan activamente.

Durante la jornada tuvimos que apoyar en la contención de uno de los estudiantes del grupo que observábamos. Posteriormente la docente nos comentó que este estudiante sufría de descompensaciones y brotes psicóticos producto de reiterados abusos por parte de su madre y su padrastro, lo cual fue denunciado por parte de la institución.

### Miércoles 11 de Septiembre: Slime

A modo de introducción de un video tutorial, recuerdan el texto instructivo a través del ejemplo de las cocadas, haciendo énfasis en los ingredientes. Se explica que el tutorial es un texto instructivo basado en la explicación expositiva-participativa.

- Para evitar “berrinches” la profesora cuenta su experiencia del año anterior, advirtiendo la posibilidad de que no salga el “slime”. Para tales casos pregunta al curso ¿Que hay que hacer? guiando la respuesta hacia “tomarlo con calma” para “intentarlo nuevamente”.

- Mientras se ve el video, se detiene en cada paso de la instrucción para preguntar algo que aclare el video. Se repite la frase “todos escuchan, todos piensan, uno responde”. Sin embargo, responde una persona que no fue la seleccionada (al azar), por lo cual se castiga al grupo completo quitándole una estrella al bote. Los integrantes del grupo se enojan con el niño que respondió. Se justifica este castigo diciendo que es “para aprender a respetarnos y escucharnos”. Varios estudiantes discuten por quien debería responder. Después de esto, se ofrece un premio (una estrella) para el bote que averigüe en su casa quien creo el Slime.

- Posteriormente se realiza un trabajo individual: llenar la ficha de un texto instructivo (la misma que hicieron colectivamente en el día de las cocadas). Se hace un llamado a los tutores a ayudar a los compañeros que necesitan ayuda, reiterando el “volumen cero” exceptuando cuando sea para este apoyo. Detiene la actividad diciendo “ojos acá” para explicar la parte de los materiales (dado que había una confusión entre materiales y acciones/instrucciones)

Casi al final de la clase tuvimos que apoyar a la docente en la contención de dos estudiantes que se sentían frustrados, lloraban porque no les había funcionado la experimentación. La docente ya les había advertido de la posibilidad del equivocarse pero que había que seguir intentándolo. Nuestra intervención se orientó a reforzar la idea del proceso de aprendizaje a través de la ciencia experimental, basado en el ensayo y el error, significando el error como la posibilidad de experimentarlo de una forma diferente.

- De vuelta de recreo se comienza con una canción para relajar y ejercicios de respiración. Se reitera el apoyo mutuo entre compañeros para escribir las instrucciones. El trabajo individual se compara con el de los compañeros del bote para corregirlos colectivamente. Se le da importancia al rol del capitán, quien debe dirigir la actividad para que todos los trabajos estén correctos. Se advierte que el capitán debe revisar los trabajos con todo el grupo, y no de forma individual.

En el grupo 1 (4 integrantes): la capitana revisa sola, sin embargo la profesora le corrige. Leen en voz alta cada guía.  
 En el grupo 3 (5 integrantes): no se revisan los trabajos colectivamente, cada uno revisa su propio trabajo.  
 En el grupo 4 (3 integrantes): se ayudan mutuamente, corrigen entre todos. Los capitanes reúnen los trabajos y luego se ponen en común todos los materiales que fueron traídos individualmente.

#### Martes 24 de Septiembre: Instrucciones para...

- Se inicia la clase con una canción relajante (15 min.) para luego recordar lo que se hizo el día anterior (23 de Sept.): una ficha de instrucciones sobre cómo hacer lo que eligieron (elear un volatín, hacer una fogata, bañar a un perro, etc). Se abre la palabra para que los grupos expliquen cómo han desarrollado la actividad, sobresaliendo un grupo que inicialmente no podían decidir qué querían hacer, dado que cada persona quería algo diferente. La solución a este problema fue pre-seleccionar tres alternativas para luego definir cuál era la mejor. A pesar de este proceso, los estudiantes identifican que les costó decidir.

Por otro lado, la profesora pregunta si les costó entender la ficha, advirtiéndoles que varios grupos tenían una confusión entre las instrucciones para elevar un volatín y las instrucciones para crear un volatín.

- Debido a que el día anterior había costado ordenar las láminas del texto instructivo (cada lámina era una parte), se dispuso que la actividad de hoy fuera hacer un borrador del texto, ya que si cada bote sabe su instrucción podrían escribirla sin problema. Así cada grupo eligió a un participante para que escriba, mientras que el resto debía decidir qué es lo que se escribe, advirtiéndoles que si hay un compañero que no trabaja, todos se verían perjudicados: deben trabajar "todos para uno y uno para todos".

- Bote 1 (4 integrantes): Entre tres hicieron la tarea mientras que el otro estudiante se restó. Cuando se orienta al grupo los cuatro integrantes participan dando ideas y nutriendo el papelógrafo (uno escribe y los otros tres se encargan de dibujar y pintar)

Bote 2 (5 integrantes): Dialogan entre cuatro integrantes desarrollando una negociación sin jerarquías. Sin embargo, una persona no participa hasta que la profesora le da el rol de escribir en el papelógrafo lo que se dialoga.

Bote 3: Cada persona debe dar una idea de materiales, surgiendo el problema de que habían personas que no tenían ideas que proponer. Acusan a un estudiante de no participar. A pesar de ser el grupo más lento, se evidencia una amistad entre sus participantes. Finalmente todos y todas participan dibujando o pintando: a la persona que no había trabajado le tocó escribir, pero no quiso. El grupo se enoja con él y tuvieron que reemplazarlo.

Bote 4 (4 integrantes): Entre tres estudiantes realizan el trabajo con una buena negociación sin manifestar jerarquías, sin embargo uno no participa. En la parte de los pasos participan todas y todos. Cuando hay tareas específicas (escribir) las dividen, uno escribe con apoyo de otro, pero los otros dos no aportan después del diálogo inicial. Se generó un problema cuando uno de los estudiantes hace un dibujo pero es borrado por

las dos niñas que lideran el grupo, reemplazandolo por un nuevo dibujo. Despues de una intervencion docente se le permite volver a realizarlo.

Bote 5 (3 integrantes): Se da un dialogo fluido con una negociacion sin jerarquias. Mientras uno transcribe, los otros dos dibujan y pintan. Cada uno hizo lo que queria.

Bote 6 (3 integrantes): Dialogan entre las tres personas, pero uno se ausenta a momentos dejandose llevar por el liderazgo de sus compañeros. Posteriormente uno escribe y los otros dos dibujan y pintan.

- Finalmente la profesora felicita al curso por el buen trabajo, dando paso a las exposicoines: El bote que hace ruido corre el riesgo de perder una estrella. Se explica la razon del castigo: “debemos escucharnos porque podemos aprender de nuestros compañeros”, promoviendo el “respeto y compañerismo”. Asimismo se advierte que “no puede una sola persona decirlo todo”; y “si esta nervioso, no importa porque estamos en confianza”

El bote 5 fue el primero en exponer (dos exponen, uno se esconde), a los cuales el curso les hizo dos criticas: volumen de voz y se valora el trabajo realizado

El bote 1 expone con la participacion de todos, admitiendo que lo que mas les costo fue ordenar los pasos

El bote 6 expone con la participacion de todos, expresando que el dibujo fue realizado por un compañero que no vino hoy, pero que sera reemplazado por el grupo para explicar su significado. La profesora resalta esta capacidad colectiva de organizarse para solucionar los problemas del equipo.

La clase finaliza cuando la profesora les dice “Los primeros que guarden sus materiales y limpien la sala saldran a almorzar antes”.

### Lunes 07 de Octubre: Comic

Al terminar el recreo se comienza la actividad con un juego de baile colectivo. Posteriormente se dispone como motivadora la invitacion al “bote con el mejor comic” a llevarlos al parque del comic que queda en San Miguel, especificando que “no es a la suerte del flojo, sino que es un premio al esfuerzo”. La actividad se explica diciendo que se hara un borrador de 8 viñetas logrando una secuencia logica con globos segun corresponda (conversar o pensar), distribuyendo tareas para que alcancen los tiempos.

Bote 1: Dentro del grupo acusan que un compañero no hace nada, respondiendo éste que “aqui no puedo hacer nada, es como estar en la carcel”. Entre los tres compañeros deciden que uno dibujara porque lo desea, pero no logran ponerse de acuerdo para avanzar en paralelo a pesar de que tienen la secuencia logica creada. El compañero cuestionado pregunta ¿yo que hago? pero nadie le dice en que puede ayudar, por lo que se dedica a hacer el trabajo final, es decir, traspasar el borrador, recortar y pegar..

Bote 2: Se dividen la escritura, escribiendo cada uno una parte. Se dividen los dibujos por viñeta. Todo guiado por la profesora porque no se ponían de acuerdo. Una niña no quiere trabajar por que esta aburrida, llevaban una semana en lo mismo.

Bote 3: Algunos deciden qué dibujar y otros dibujan. A todo les gusta la historia y a una niña la dejan no hacer nada porque tiene un ojo dañado, a otra no le gusta dibujar. Todos recortan y pegan. El que dibuja no sabe el final, se lo dice su compañera.

Bote 4: Repiten las 4 viñetas porque trabajaron por separado sin coordinarse. Unos le dicen a las otras que borren el que hicieron, y que continuen la historia en vez de copiarla. Ellas se enojaron porque tienen que borrar su aporte. La profesora les pregunta ¿Como lo hubieran solucionado?, diciendo 'aquí nadie está retando a nadie. Escuchen, hablemos de a uno', a lo que le responden "Nosotras lo íbamos a hacer solas", e interviene la profesora: "¿Por que? Aquí no hay dos equipos. No se trata de echarnos la culpa, si son un equipo tienen que decidir y dejar de acusarse", y le pregunta '¿Que hiciste para que resultara en equipo?', a lo que responden 'Nada'. La profesora continua: 'No es culpa de uno ni de otro, todo el equipo es responsable, si no se hizo nada usted también es responsable. Veán lo que tienen y unifiquenlo. Si ella no sabe que dibujar ayúdela con la secuencia lógica. Si van a separar el trabajo díganse que hacer cada uno'. Los niños y niñas continúan su interacción preguntándose '¿tu hiciste el perro? podí ponerlo acá porfa'. Después de que la profesora se va un niño decide no trabajar, y otro le dice: "igual podemos sacarnos un 7 sin tí". El niño decide ir al baño y al regresar participa de la división del trabajo poniéndose de acuerdo con sus compañeros. Sin embargo, al pasar un rato se pelean a golpes y no se piden disculpas, por lo que el trabajo finalmente solo lo realizaron las niñas.

Bote 5: Se dividen, dos dibujan, dos pintan. No hay que pintar así que se dicen que hay que dibujar en las viñetas que faltan. Todas las personas trabajaron. Una niña pega otra figura en una viñeta pasando a llevar al que dibujo. Se pelean y luego solo trabaja una persona. Una niña no quiere participar y otro le dice "la idea es que todos hagamos un poco", a lo que le responden "¿y si no quiero, que? olvidense que soy su compañera".

Bote 6: Una persona le dice al resto una idea de como complementarse, preguntando ¿Como quieren el ambiente? ¿soleado, oscuro? ¿con lluvia?, y van construyendo la historia en conjunto. Luego se dividen el trabajo por viñeta, cada uno realiza una, dibujando en paralelo mientras definen los detalles dialogando.

Casi al final de la clase uno de los estudiantes del grupo con el cual realizaba la observación participativa me dice reiteradamente que no quiere continuar con la actividad con llantos, ante lo cual le pregunte que le pasaba. El estudiante me pidió que lo acompañara al patio y, con el permiso de la docente, nos sentamos afuera de la sala a conversar. Me conto que tenía pena porque no veía nunca a su mamá, le pregunte con quien vivía y me comento que con su abuelo y su mamá, pero que su mamá ahora tenía pololo y no lo veía nunca. Se sentía responsable por su abuelo, por eso venía a estudiar,

pero no tenia ganas. Me conto que queria ser futbolista, participaba de una escuela de futbol. Le comente que ya era futbolista si jugaba. Finalmente utilizamos la figura de su abuelo como motivador para continuar haciendo las dos actividades, estudiar y jugar futbol, porque a pesar de la dificultad que tenia el estudiante para compatibilizar los tiempos, se convencio de que era posible estudiar por su abuelo y jugar futbol. Finalmente el estudiante volvio a recordar el problema de su madre, le comente que su madre lo queria igual, solo que a veces se podia equivocar, igual que él, y que en algun momento se iba a dar cuenta de eso, le aconseje que se concentrara en sus objetivos lo invite a lavarse la cara. Despues sono el timbre para el recreo y regrese a la sala, le comente lo que habia pasado a la docente, y ella me explico la compleja situacion familiar, su madre no lo veia porque tenia problemas con el alcohol y la pasta, al igual que su padre, por esta razon vivia con el abuelo.

Domingo	27	de	Diciembre:	Nota	Final
---------	----	----	------------	------	-------

Analisis de nuestro rol sociopolitico como actores sociales durante el periodo del mismo conflicto social, una mirada retrospectiva.

Durante un mes no visitamos la escuela. El 18 de Octubre se vivio el estallido social mas grande que haya tenido la fraccion de Abya Yala dominada por el Estado chileno. Ya sea por la experiencia que vivio la poblacion La Pincoya durante este periodo de enfrentamiento contra las policias y milicias enviadas por el gobierno de Piñera para asesinarlx, secuestrarlx, violarlx, torturarlx, hallanarlx o aprisionarlx. Durante este periodo tuvimos un dialogo intermitente con la docente con un sentimiento de preocupacion, quiza compartido por todas las personas que nos organizamos para transformar nuestra sociedad. La vulneracion de nuestros derechos durante este periodo nos mantuvo a todas y todos en alerta constante. Si bien desde un principio sentimos afinidad con la docente, ya sea por la horizontalidad de nuestra relacion y la orientacion al apoyo mutuo, o por la afectuosa relacion que pudimos desarrollar, durante este periodo nos comprendimos como parte de un mismo movimiento antiautoritario multiforme, diverso, guiado por la creencia compartida de que lo que nos hace falta como sociedad es reconocimiento, apañe y amor. Desde la perspectiva del rizoma social, al modo del jengibre o de la menta, formamos parte de una red territorial interconectada a partir de los vinculos de apoyo mutuo, que nace de la autonomia individual queriendo apañar de forma respetuosa a la compañera o compañero, o compañere. El 19 de Noviembre el colegio ya habia abierto sus puertas y los estudiantes estaban asistiendo con un poco mas de regularidad. Realizamos el taller de negociacion con las niñas y niños. Tambien compartimos material pedagogico y experiencias didacticas. Despues de esta actividad los trabajadores del colegio se fueron a paro en protesta contra la precarizacion de la educacion pública en este sistema mercantil. Un mes despues, el 20 de Noviembre realizamos el taller de sistematizacion con la docente.

**ANEXO 4: "Ticket de salida" - Etapa de Analisis**

El 03 de Septiembre finalizamos la clase con un cierre autoevaluativo.

¿Como y por que decidieron hacer este tipo de representacion?

Bote 1: Porque es divertido pintarlo y que era divertido el kamichivay y porque lo hicimos en equipo

Bote 2: Lo decidimos en grupo y votar

Bote 3: Porque el kamichivay es mas colorido

Bote 4: Nosotros hicimos teatro de sombra con titeres para eso votamos y decidimos sombra.

Bote 5: Hicimos este trabajo en equipo porque era la mejor opcion

¿Cuales fueron las fortalezas y las dificultades que tuvieron durante el trabajo? ¿Por que creen que fue asi?

Bote 1: Lo hicimos bien, trabajamos en equipo e hicimos todo.

Bote 2: Trabajar en grupo y dejar de jugar

Bote 3: Se perdio una marioneta. Tuvimos dificultad para pintar

Bote 4: Que pusimos cualquier muñeco y no queria leer nadie, pero no solucionamos el problema y leyo uno.

Bote 5: nos costo decidir quien iba a leer, despues alguien se ofrecio.

El 09 de Septiembre finalizamos la clase con un cierre autoevaluativo.

¿Como se desarrollo el trabajo en equipo?

Bote 1: Muy bien y lo hicimos en equipo

Bote 2: Decidimos todos juntos trabajando todos al mismo tiempo

Bote 3: Muy bien, elejimos turnos, trabajamos en equipo

Bote 4: Votar y ahi nos decidimos y trabajamos al mismo tiempo

Bote 5: Nos ayudamos en equipo, nos pusimos de acuerdo.

Bote 6: Ayudarnos a trabajar, escribir, dibuje bien.

Mencionen las fortalezas y debilidades que tuvieron en la clase

Bote 1: Que el benja jugaba todo el rato y molesta, y lo otro que yo con la monse trabajamos

Bote 2: Decidimos en grupo; jugar.

Bote 3: Nos ayudamos mutuamente; nos costo un poco hacerlo todos juntos.

Bote 4: Votar sinceramente; no trabajo un compañero

Bote 5: No tenemos debilidades. Nos ayudamos en equipo y trabajamos juntos

Bote 6: El capitan se paraba a jugar; nos ayudamos igual

## **ANEXO 5: Diseño taller sobre negociacion. Etapa de Analisis**

Para comprender integralmente la interacción colectiva se vuelve fundamental indagar en la **valoración** que las mismas niñas y niños le otorgan a su desarrollo en la metodología de botes. Éste taller didáctico está orientado a recibir sus interpretaciones sobre la interacción colectiva dentro de cada bote, enmarcándolas en las categorías predeterminadas por la teoría para evidenciar los conflictos y diferenciar individualmente lo que aparece colectivamente como logrado.

Planificación:

1° Etapa: 15 minutos.

Se presentarán en tres papelógrafos imágenes características de cada modalidad de funcionamiento de un grupo, explicitando las diferencias entre estas modalidades las cuales son las siguientes:

1. Interacción directiva: Una persona decide lo que todas deben hacer.
2. Interacción cooperativa: Cada persona hace una parte y finalmente se juntan.
3. Interacción colaborativa: Todas las personas hacen en conjunto cada parte.

Las imágenes se dispondrán en tres lugares distintos de la sala, al lado de cada imagen se ubicará un tallerista que representará la modalidad de interacción de su imagen con un sonido asociado (sonido de gato, perro y pollito).

Cada estudiante deberá dirigirse a la imagen con la cual identifica la interacción de su bote, con los ojos vendados. Esto permitirá que la actividad tenga una orientación individual, sin que se dejen llevar por la opinión de sus compañeras o compañeros. Al descubrirse los ojos, cada estudiante deberá anotar en un post-it un ejemplo donde su bote interactúe de la forma escogida.

2° Etapa: 30 minutos.

Cada estudiante se reunirá con su bote para pegar todos los post-it en un papelógrafo. Viendo lo que cada compañera/o describió, deberán responder tres preguntas de forma colectiva:

1. ¿Cómo se negocian las decisiones en mi bote? ¿Por qué?
2. ¿Cuales son los roles dentro de mi bote? ¿Cómo funciona?
3. ¿Como podriamos hacer que funcione mejor?

\* En cada bote habrá un tallerista que registrara en audio la discusion oral de las y los estudiantes.

\* Las tarjetas con cada pregunta se entregarán progresivamente.

3° Etapa: 15 minutos.

Finalmente los botes que quieran podran socializar con el curso los aprendizajes construidos en la etapa anterior.

## ANEXO 6: Resultado Taller sobre negociacion - Etapa de Analisis

Despues de que individualmente cada niña o niño, dio un ejemplo de la modalidad -directiva, cooperativa, colaborativa- en la que creian que funcionaba su bote, se reunieron para pegarlos juntos:

Bote 1: “porque pienso que solo con una capitana o capitán podemos hacer mas cosas”; “que los capitanes mandan”; “porque es mas rapido y cada una elije que es pintar”; “porque hay que hacer tarea”

Bote 2: “porque cada uno cumple una parte de la actividad diferente”; “casi todas las tareas las hacemos juntos”, “porque casi siempre hacemos todo en conjunto”; “porque es capitán y el dirige todo, los apoya”

Bote 3: “porque si, un capitán”; “porque todos trabajan todos juntos”; “todos damos buenas ideas y hacemos todo juntos”; “somos un equipo y hacemos las cosas juntos”

Bote 4: “porque a veces nos ayudamos”; “no compartimos todas las cosas”; “porque la Antonela siempre manda”.

Bote 5: “Porque cada vez que hacemos una cosa lo dividimos”; “porque todos tenemos que tener que hacer diferentes cosas”; “porque entre nosotros nos ayudamos”; “cada uno sigue su parte de la tarea”

Bote 6: “porque nos dividimos las tareas”; “porque nos comprometemos a decir las ideas de todos y tambien porque trabajamos en equipo”; “mi bote en el todos trabajamos en algo distinto y lo logramos”; “porque hay un capitán”.

### Resumen:

- Bote 1        Coincide en su valoración directiva
- Bote 2        Se presentan las 3 modalidades
- Bote 3        En general colaborativo excepto un directivo
- Bote 4        Es directivo principalmente salvo un cooperativo
- Bote 5        Principalmente cooperativo, a excepción de un colaborativo
- Bote 6        hay de los 3 tipos pero principalmente cooperativo

Posteriormente se respondieron las siguientes preguntas en cada bote:

- ¿Cómo se negocian las decisiones en mi bote? ¿Por qué?

Bote 1: “votando porque cada uno tiene una idea y tenemos que elegir. Discutiendo positivamente. Los capitanes mandan y dan las ideas y el resto los sigue. A veces también cada uno hace algo distinto porque es más rápido y cada uno puede elegir.

Bote 2: En equipo, nos pasan una tarea y tenemos que ayudarnos todos, decidimos quién hace qué votando y hablando. Hablamos justamente y pensamos en las ideas de otros. Es más fácil así porque así no tenemos que estar peleando con tus compañeros y al final no hacemos la tarea y nos saquemos puros “2”. Esto nos sirve porque algunos no saben leer tan bien y así podemos aprender más y nos sacamos buenas notas.

Bote 3: “Decidiendo todos juntos porque somos un grupo” “porque uno dice una idea, otro dice otra y las juntamos”

Bote 4: Decide uno, algunos deciden pero hay otros que nunca deciden porque esos no hablan, el Felipe siempre quiere tomar las decisiones, y el quiere hacer siempre las tareas.

Bote 5: En grupo, cada vez que hacemos una tarea la dividimos en grupo. Todos hacemos cosas diferentes. Hablamos y resolvemos las cosas, escuchamos las ideas de todos. Funcionamos así porque el capitán pone las reglas

Bote 6: Hablando y votamos y decimos cuando nos gusta a todos. Si algunos por ejemplo quieren una cartulina amarilla y los demás una roja podemos elegir una naranja, que combina los dos colores o elegir otro color. Si es que tenemos distintas tareas nos dividiremos entre todos y según lo que quisieran hacer, y si una la quieren hacer más de una persona la dividiríamos o alguien se la cedería al otro

- ¿Cuales son los roles dentro de mi bote? ¿Cómo funciona?

Bote 1: El capitán, 2 dibujante, el ayudante, y el que bota la basura. El capitán dirige las tareas.

Bote 2: El capitán, él escribe las ideas, el que dibuja, el lector, el escritor, el tutor. El tutor ayuda a los demás, a los que saben menos. El capitán ayuda a decirnos que hacer, nos ayuda a escribir y a leer. también ayuda a corregir el bote y el capitán piensa que podemos hacer y decidimos todos juntos. El tutor ayuda a estudiar a los demás. Se deciden los roles por votos y hablando.

Bote 3: “Dibujar, pintar y escribir” “Cuando hay conflicto hablamos y nos calmamos”

Bote 4: “el que dibuja, el tutor, el pintor, el matemático, el ayudante, el capitán, el limpiador, el Genio (siempre resuelve rápido todo) El tutor ayuda a sus compañeros a leer y escribir. El capitán ayuda a todos y dice que hacer, da aliento para seguir, enseña y da ayuda a los compañeros que no saben. Un capitán bueno deja que los demás opinen.

Bote 5: El ayudante, el capitán, el pintador, el matemático, y también está la dibujadora y la escritora. EL capitán ordena todo del grupo y ayuda a alguien si es que le cuesta algo, también resuelve las peleas entre nosotros, el ayudante ayuda a la gente que le cueste algo algo como matemáticas y lenguaje. Dibujadora dibuja, escritora escribe y pintador pinta.

Bote 6: Capitán, ayudantes. El capitán escucha a los demás compañeros y no busca mandar porque los demás también deben decir sus ideas. También busca que el bote esté ordenado. Los ayudante limpian. También los hay un escritor. Funcionamos bien.

- ¿Como podriamos hacer que funcione mejor?

Bote 1: “Sin pelear, discutiendo las decisiones cada uno, votando las ideas, ayudándonos al trabajar”

Bote 2: Ayudarnos, no pelear, tener ordenado el bote, corregir las tareas, estudiar bastante, tener el bote de oro sólido, todo bacán todo lindo. Estar atentos y escuchando, las ideas de los demás. Y para eso hay que estar ordenados y en silencio.

Bote 3: -Portandonos bien, trabajando, que estemos todos juntos, porque a veces los compañeros se van de la mesa. Compartir. Opinar las ideas y todos juntos. Turnándose para cada idea, y después juntar todas las ideas y crear una.

Bote 4: “Limpiar bien el bote, tener un contenedor de basura. Que ayuden a hacer las cosas a las personas que no saben. No dar las respuestas pero sí ayudar y explicar para que el compañero capte. Escuchar a la profesora.

Bote 5: Que el capitán haga que escuchemos al compañero que quiera hablar. Que si el capitán no quiere serlo que le diga a la tía. Que el que no sepa leer que le ayuden. Que hagamos lo mejor que podamos hacer. Que el capitán escuche las ideas que dicen del bote. Que el capitán y el ayudante puedan hacer que todos puedan pintar y dibujar, a la mitad entre los que quieran hacerlo. Podríamos juntarnos en equipo para que el que sabe le enseñe al que no sabe. Que el capitán resuelva las peleas.

Bote 6: Mejorando el comportamiento. Si un compañero no escucha decirle que trate de escuchar porque si no no va a saber qué instrucción hacer. Que el capitán se comporte un poco mejor. Estar en silencio cuando la tía hable.

## **ANEXO 7: Diseño taller de sistematización de experiencias para docente - Etapa de Analisis**

El taller de sistematizar la experiencia docente en la metodología de botes se orienta a reconstruir históricamente las actividades desarrolladas para analizarlas desde el eje “interacción grupal”, preguntándonos ¿Cómo pasó? y ¿Por que paso lo que paso?

Planificación:

1. Reconstrucción de la historia: En un papelógrafo se hará una línea temporal nutrida por todos los materiales disponibles que nos recuerden qué fue lo que paso en cada momento (fotos, fichas de planificación, guías, dibujos, ticket de salida, etc)
2. Análisis: Se recorrerá la línea temporal preguntándonos ¿Cómo sucedió? en torno al eje de análisis definido en conjunto - la interacción grupal y sincronia-. Se evaluará con un

semáforo cada momento (verde: logrado; amarillo: medianamente logrado; rojo: no logrado). Se registraron todos los elementos subjetivos que surgen en el diálogo (que pensaban, que sentían, que decían).

3. Finalmente se mirara la línea temporal en su totalidad, evidenciando gráficamente los colores que se indicaron. Nos preguntaremos ¿Por que paso lo que paso?, permitiendo una mirada crítica de los aciertos y desaciertos al implementar la metodología en este curso.

4. Todos los aprendizajes obtenidos de estos cuestionamientos se resumirán en una síntesis que permita compartir la experiencia y las sugerencias para futuras implementaciones de la metodología de botes en otros contextos.

### **ANEXO 8: Transcripcion taller de sistematizacion de experiencias para docente - Etapa de Analisis**

El taller de sistematizacion de experiencias realizado a la docente fue registrado con grabadora de voz. A continuacion transcribimos la reflexion realizada en torno a los ejes de analisis "Modo de interaccion" y "Sincronia"

1.- ¿Cómo sucedió, respecto a los ejes de analisis?

#### Antecedentes:

"Ellos llegan de una experiencia escolar con otra profesora que tuvieron en segundp básico. Vienen de un año con multiples dificultades académicas, sociales, afectivas, y llega un curso super desregulado, super quebrantado, incluso a nivel de apoderados. Entonces en las primeras actividades que empezamos a hacer de forma un poco mas cooperativas, la interaccion era mas que nada complementos mecánicos, que no tenían como desarrolladas habilidades mas cooperativas. Les costaba mucho compartir, no tenían desarrollada la habilidad de escucha, incluso hacia la docente, costaba mucho que lograran prestar atención o que uno captara su atencion, y eso fue como lo mas complejo del primer momento.

En relacion a la sincronicidad en las primeras actividades prácticamente no se daba, porque hubo que enseñar a trabajar de forma cooperativa, y eso fue un periodo de motivación tambien de los chiquillos al cambiarles la metodología de trabajo. Entonces mediante una sistematicidad de la propuesta, ellos lograron primero sentir confianza y sentir que el proceso de alguna manera era valido. Eso siento yo, que de alguna forma ellos lograron comprender que lo que se proponía era significativo para ellos y además que de alguna manera les servia porque empezaron a ver por primera vez, en los primeros meses, logros colectivos que no los habían tenido antes. Siempre en el año anterior los logros eran individuales y en relacion a los mismos niños en desempeño académico, asistencia, en distinción en lenguaje y matemáticas... entonces gran parte del grupo se veía segregado por ese orden de comprensión de la tarea pedagógica, que en el fondo estaba enfocada solo a lo académico. Entonces, por ejemplo, aquí veo fotos de la actividad del 8 de Marzo que fue como la primera semana, que fue una actividad super simple, mas que nada fue como socializar la temática de genero, y desde sus experiencias previas, desde sus conflictos familiares, desde la violencia intrafamiliar que ellos viven, entonces al rescatar sus conocimientos previos para el 8-M, es como el primer impacto

que tiene uno como de generar empatía con los chiquillos y que ellos sientan que a lo mejor su experiencia previa, por primera vez iba a ser publicada, iba a ser expresada al resto de la comunidad. Entonces ahí empezamos como... la actividad netamente fue socialización y creación de pancartas. Hicimos una propuesta como curso y tuvimos que dividirla en tareas por bote. Entonces cada bote tenía a cargo una pancarta que en su conjunto hacían un gran lienzo. Y esa es la primera vez que los chiquillos empiezan a trabajar de forma cooperativa. Y cuando logran subirse al escenario a presentar su propuesta, era una de las más valoradas de la escuela, entonces como que genero un impacto positivo en los chiquillos. En esa actividad por primera vez los chicos empezaron a tener que enfrentarse a la necesidad de trabajar de forma coordinada. Porque si bien el año pasado estaban sentados en bote, era solo una organización de aula; no de trabajo. Después, bueno, tuvieron actividades de forma transversal donde se trabajó el yoga en el aula como una estrategia de regulación emocional, lo que deriva de forma directa en la regulación conductual. Eso nos permitió que los chiquillos aprendieran a resignificar la importancia del silencio. El silencio no estaba, por ejemplo, en relación al orden sino que en relación a la escucha, el poder comprendernos y el poder interactuar, porque en un principio todos gritaban, todos gritaban y unos corrían por la sala, otros se acostaban en el suelo, y otros sacaban los juguetes. Entonces, a través del yoga empezamos a vivir momentos colectivos, momentos como de intimidad de grupo. A través del yoga logramos resignificar esos espacios de silencio, de escucha, de una escucha activa, de poder opinar. Y en el fondo compromiso también, porque vieron la necesidad de tener que colectivizar el aprendizaje, porque había una brecha muy amplia en los niveles de logro de los niños. A principio de año tenía niños con un desempeño académico y un ritmo de aprendizaje super elevado, y en cambio había un porcentaje importante del curso que ni siquiera había adquirido la lecto-escritura en segundo básico, con un ámbito número, por ejemplo en matemáticas, inferior al 50. Y entonces de esa forma logramos ir rompiendo esas brechas que en el fondo se iban convirtiendo como en barreras para el aprendizaje. Por eso creo que el yoga fue fundamental, y también hubo algunos hitos en el año, en donde se hizo yoga en familia, que también vinieron los apoderados a participar en estas actividades para que también se vieran más involucrados en el proceso educativo de los chiquillos, y ellos también tuvieron la capacidad de resignificarlo para que si ambas instituciones, la escuela y la familia, tuvieran un mismo foco y un lenguaje común para poder apoyar al estudiante. Otra actividad como hito importante de la escuela que se hizo en el primer semestre fue a través de la asignatura de desarrollo sustentable, fue el mes del mar, la actividad del mes del mar, en donde los niños hicieron peces con material de desecho, porque le dimos el sentido de la no-contaminación de los océanos. Entonces todo ese trabajo que fue un trabajo de curso, el levantar nuestro panel y nuestra intervención del mes del mar, también se distribuyeron las tareas por bote. Entonces un bote estaba a cargo de una parte del diario mural, otro bote de armar los globos con diario, otro de pintar, y todas esas tareas estaban distribuidas en una gran tarea en común que era del curso. Yo les decía “vamos a trabajar todos los botes para nuestro gran barco”, que era como el curso completo. Algo que veo en esta foto que no me acordaba es que a principio de año teníamos un panel del ruido, aquí lo veo, porque eso va en coherencia con lo que te decía, al principio costaba mucho que se escucharan, que

podieran trabajar, que se pudieran regular, porque venían de un proceso de años de desregulación, primero y segundo básico fueron años super complejos para los chiquillos, donde tuvieron cambios de profesoras, cambios de asistentes, entonces no tenían trayectoria educativa. A través de eso empezamos a jugar con la palabra ruido, cada vez que ellos hacían mucho ruido yo iba bajando las letras, entonces solos se empezaban a regular, decían “yapo oye perdimos una letra”, como que a través del juego igual... ellos nunca querían perder las cinco letras. Entonces empezamos ahí a jugar con el concepto del ruido, y eso también nos ayudó mucho para la regulación colectiva del grupo. Bueno también tuvimos otra actividad emblemática que fue la actividad del día en contra del cyberbullying, donde socializamos la temática y también resignificando sus conocimientos previos, porque también había mucha violencia entre el grupo. Era un grupo que estaba desregulado, que no tenían tanta empatía entre pares. Entonces a través de este tipo de actividades como más reflexivas donde ya ellos lograban conectar, escucharse, reflexionar. Luego de la creación de las pancartas tuvimos como un espacio de reflexión colectivo, y estos fueron como hitos que nos fueron permitiendo deconstruir esas conductas un poco más violentas que tenía el grupo, que en el fondo influían directamente en su aprendizaje, porque no había un clima de aprendizaje en el aula. No se generaban esos espacios. Entonces cuando ya se logró establecer esa regulación inicial, se pudo empezar a enfocar esto en habilidades un poco más cooperativas, y a dejar el juego del buen comportamiento, a hacer que este progresara hacia lo pedagógico más allá de lo conductual. Porque ahora veo la foto del panel del juego del buen comportamiento y me acuerdo que las primeras semanas era solo conductual para poder regular al grupo, era como “ya, estrella para el bote que está más silencioso”; “estrella para el bote que termina la tarea”, porque tampoco tenían rutinas de trabajo, entonces costaba mucho que escribieran, que leyeran, tenían un rechazo muy importante a la lecto-escritura. Entonces a través de este juego y todos estos hitos que tuvimos sistemáticamente, ellos lograron resignificar su proceso educativo completo. Cuando ya eso se logra, empezamos a trabajar con la Hoja de ruta, en donde los chiquillos ya tenían como un poco más de identidad de grupo, ya no era el bote solo como número, sino que ellos determinaban un nombre que iban a tener, determinaban el compromiso del bote por estudiante, ahí se distribuían ciertos roles, roles que en un principio ellos inventaron, por ejemplo el dibujante, el pintor, el escritor, también hacían como un logo del grupo, y cada estudiante hacía compromisos personales para que lograran ir a un objetivo de grupo. Entonces, eso también llevó a que hicieran, yo siento que a través de la hoja de ruta, ellos hicieron que este proceso de aprendizaje para trabajar cooperativamente, ellos lograran reconstruir el sentido de este, que fuera un proceso conciente, el llevar a los chiquillos a completar una ficha era como hacerlos parte de este proceso, y más allá de algo que yo quisiera dirigir, sino que surgiera desde sus propios intereses, desde sus propias necesidades, y también de forma sistemática, un poco más formal, con esa hoja de ruta que ellos hacían, ellos determinaban, ellos se comprometían. Entonces después eso iba a un panel en donde estaba expuesto para todo el curso, se socializaban las distintas hojas de ruta, se comparaban, ¿Por qué este bote se compromete con esto y este otro bote acá...? Se empezaban a dar cuenta de que de alguna manera todos funcionaban de forma diferente, y a través de eso también lograron reconocerse como persona. Yo creo que a través de

este trabajo en equipo, en los botes, y esta sistematización del trabajo en equipo, empezaron a darse cuenta de cuales eran las fortalezas y debilidades que tenían cada uno, empezaron a darse cuenta de las características de la personalidad, de que a lo mejor tenían un compañero que tenía crisis... los compañeros, yo visualice que en un momento le tenían miedo, pero después se dieron cuenta que solamente él se frustraba y necesitaba contención, entonces ahí el grupo empezó a darle esa contención y así a distintos niños, en sus distintas necesidades. Como que fue un traspaso de liderazgo a todo el grupo, ya el liderazgo no estaba solo en manos de la profesora jefe o la asistente de aula, sino que ellos empezaron a hacerse cargo de su propio proceso de aprendizaje. Y eso yo creo que fue fundamental en el primer semestre, porque ya en el segundo semestre esas prácticas estaban ya como más instauradas. Entonces, ahí, como dije anteriormente, ya se pudo hacer una progresión, siento yo, hacia ocupar estos cimientos directamente en función del aprendizaje del grupo, porque ya en el fondo se había enseñado como lo básico para trabajar de forma cooperativa. Cabe mencionar que los chicos no van a trabajar de forma cooperativa por sí solos, porque en el fondo es algo que se tiene que aprender, y para aprenderlo después de años de una rutina escolar, de una experiencia escolar que no fue positiva para el grupo, no solo tienen que aprender a trabajar de forma cooperativa sino que tienen que desaprender un montón de aprendizajes que tuvieron, que en el fondo son obstáculos para este proceso.

¿Puedo poner la interacción como doble, así como en el complemento mecánico poner un amarillo y en el diálogo un rojo?

- De la forma que más te acomode expresarlo.

### Teatro

Ya. En la fecha 2 de Septiembre empezamos a trabajar el teatro de sombras, ahí los chiquillos tenían que organizarse por botes. También ellos tenían que decidir si iban a hacer teatro de sombras o kamishibai, y distribuir roles, hacer sus títeres, para la presentación de esta actividad. Ahí ya podemos ver que existe una progresión de Marzo a Septiembre, por ejemplo en la interacción que se daba, ya que los chicos podían influenciarse positivamente, por ejemplo, a través del diálogo, la escucha, si bien estas habilidades no estaban desarrolladas en su totalidad, ya se lograba observar una progresión en el desarrollo de estas, incluso en el proceso en general, no solo enfocándonos en el resultado de esta actividad, que a lo mejor hubiese sido la presentación, que si bien la presentación no logro por completo su objetivo, porque presentaron distintas dificultades, como experiencia y como proceso de evaluación para el aprendizaje los chicos logran ya empezar a desarrollar, a implementar sus habilidades cooperativas. La sincronización también se comienza a dar de forma más positiva. Los estudiantes ya logran, por ejemplo, escuchar, esperar turnos, logran también adherir a las rutinas establecidas para esta forma de trabajo a través del juego del buen comportamiento, bueno que ya en esta época ya no era el juego del buen comportamiento, porque ya en Septiembre estaba más enfocado a lo pedagógico, entonces lo podemos denominar como la “dinámica de los botes”. Deja de ser comportamiento. Claro, en un principio teníamos el nombre del juego del buen comportamiento en la época de los Antecedentes, pero yo identifique que eso ya quedaba

demasiado básico para las necesidades del grupo, porque ya no era necesario utilizar eso para regular la conducta del curso, entonces ahí se hace la transformación de esta dinámica de trabajo cooperativo en función del aprendizaje, entonces ya ahí no tenía sentido el nombre que tenía inicialmente. Por eso prefiero denominarlo como la dinámica de los botes. Bueno aquí se nota una disociación entre algunos estudiantes, los que tienen por ejemplo un poco más de liderazgo, los que tienen un poco más de ventaja en su desarrollo académico, ellos sí lograron adherir con mayor facilidad a esta metodología porque traían conocimientos de base que algunos niños del grupo no los traían, entonces ellos tenían claramente un rezago en relación a sus compañeros. Sin embargo, mediante esta metodología de trabajo, esa brecha de la que hablaba en un principio empezó a disminuir porque los estudiantes empezaron, a través de la interdependencia positiva, a apoyarse y a colectivizar el aprendizaje.

Yo creo que la interacción en verde. No po, el verde es como el más bacán. No, la interacción se da en amarillo, y la sincronización igual. Pero la interacción como de interdependencia. Lo pongo de color amarillo porque si bien se logra la actividad aun quedan habilidades cooperativas por desarrollar, como que están en proceso aun. Sin embargo la progresión en relación al inicio del año escolar es bastante, ya logran desarrollar ese trabajo colectivo que en un principio no era posible hacer. Y en relación a la sincronización también lo pongo en amarillo en esta época. El complemento mecánico en esta época, ya en Septiembre, yo creo que ya se puede dar en verde porque los chiquillos ya habían establecido una rutina escolar. Entonces ya lograban desarrollar sus actividades de forma individual, ya habían sistematizado la necesidad de trabajar. En cambio a principio de año lograban trabajar de forma regular. Entonces aquí ya... lo que les costaba un poco más era lograr todavía lo cooperativo, pero lo individual ya lo lograban establecer bien. Entonces aquí sería verde.

#### Animalario:

El Animalario fue una estrategia de escritura creativa que utilizamos a través de Luchin, y una capacitación que estábamos haciendo de un diplomado de literacidad, donde tuvimos que ocupar esta estrategia entre medio de los textos que estábamos viendo. Dimos una semana para esta actividad, y aquí fue muy positivo el desarrollo de esta, porque era como una estrategia diferente, era no solo de escritura creativa sino que influía la creatividad en la parte inicial de esta actividad, donde los niños y niñas creaban su propio animal a partir de las partes de otros animales, entonces esa estrategia que no conocían, que fue nueva para ellos, fue super motivadora, porque escribieron pero partiendo de la base del juego, de crear nuevos animales. Entonces eso fue como muy simbólico para ellos, porque era como jugar, cortar, pegar, inventar animales con el libro del animalario también. Y a partir de esa experiencia significativa llegar a escribir. Escribieron primero una ficha descriptiva del animal, y después pasaron a la escritura de un cuento de ese animal, planificaron la escritura de un cuento. Entonces esta actividad, la verdad es que ya resultó bastante bien, lograron trabajar en equipo, respetando roles. Siempre la escucha es como una dificultad en el trabajo cooperativo con niños porque todos, sobre todo cuando es una actividad motivadora, como que todos tienen la intención de participar y que su visión, o su opinión o su idea sea como la fundamental del trabajo. Entonces yo

creo que la escucha todavía la tenemos como con carencias, pero ya el dialogo, la interdependencia se esta dando positivamente. Entonces, la interaccion...

Igual esta evaluación que yo hago es en relacion a su propio proceso, no en relacion a los estandares que pueden haber de esto, que quiza si comparamos con otros grupos cooperativos... Esta evaluación que hago es en relacion a sus procesos de aprendizaje. Y ahí en la sincronocidad yo creo que seguíamos un poco en amarillo. Yo creo que mas que nada es por la regulación de su ansiedad, porque como mencionaba anteriormente, en esta época adquirieron el gusto por el trabajo, el gusto por la lectura, el gusto por la escritura, entonces como que todos tenían muchas ganas de opinar, muchas ganas de participar, entonces de repente el que alguien diera una idea y el grupo validaba la idea igual se enojaba, se frustraba, o de repente tenia que asumir un rol que no le gustaba igual ahí generaba cierto rechazo, sin embargo el grupo lograba cumplir con el objetivo de las actividades. Entonces eran situaciones quizás como mas aisladas por grupo, pero que igual influían en el trabajo del equipo completo. Asique la sincronocidad en amarillo.

#### Textos instructivos:

El 9 de Septiembre empezamos a trabajar los textos instructivos, y aquí realmente yo siento que ya logramos como otra rutina de trabajo. Porque aquí en los textos instructivos no solo vimos como su estructura y su funcion, sino que tambien en el hacer. Llevamos a la practica el texto instructivo a través de la tarea, entonces eso tambien fue super motivador para el grupo. Si bien se hacia un desorden quiza del espacio, del ruido, ese desorden era como un desorden pedagógico, porque en el fondo estaba todo en funcion del aprendizaje, en funcion del cumplimiento de los objetivos. Entonces ahí tambien, en este tipo de espacios, tambien me sirvió a mi para darme cuenta de que hay que modificar un poco las estructuras que uno tiene como profesor, sobre todo en relacion a la normalización que siempre pretenden las escuelas. Siento que si uno quiere trabajar de forma cooperativa tiene que deconstruir un poco, entonces en estas actividades fueron clave porque a pesar de que había como... lo que se podia comprender como un desorden, era siempre en funcion de la tarea. En estas actividades si los estudiantes lograron trabajar a través del diálogo, hubo interdependencia positiva, todos trabajaban, se apoyaban, reflexionaban en los posibles errores. Mediante la mediación, un monitoreo constante de la tarea, íbamos identificando los posibles errores, tambien utilizando estas estrategias y evaluaciones como un medio para el aprendizaje, mas alla de que los chicos entregaran su texto instructivo al final del proceso ellos iban como construyendo el conocimiento y aprendiendo de los errores que se iban presentando durante el proceso. Asique tanto en la forma de trabajar, en la metodología, como en el ámbito mas académico, que en este caso era este tipo de texto.

Aquí la sincronocidad la seguiría poniendo un poco en amarillo, porque siento que como al ser sus primeras experiencias con este tipo de metodologías, la ansiedad siempre les jugaba un poco en contra al grupo. Siempre hay estudiantes que no son tan autónomos, entonces al realizar este tipo de actividades, esa ansiedad de algunos por liderar el grupo en el fondo seguía... opacaba o limitaba un poco la capacidad de desarrollarse del compañero que era un poco mas pasivo. Entonces siento que si hubiese sido un poco mas sincronizada eso no debio haber sucedido, que en Septiembre siguieran habiendo niños con dificultades para incorporarse a trabajar colectivamente. Entonces por eso

siento que hay una relacion entre la falta de autonomia, como que los llevaba un poco a no poder establecer un compromiso total con el grupo, y lo cual se veía tambien potenciado por la ansiedad de otros de querer participar, construir y crear. Entonces eso siento que falto un poco desarrollar en esta parte. Si bien se progreso, no se cumplio en su totalidad. La interaccion yo creo que tendría que ser en verde, porque aquí ya en verdad el trabajo, a pesar de que existían esas dificultades, el trabajo colectivo si se da. Y si existía esa interdependencia donde se apoyaban cada uno de sus habilidades, de sus características. Entonces si creo...

#### Comics:

El primero de Octubre empezamos a trabajar las historietas, los comics, y aquí el trabajo fue... yo creo que fue uno de los trabajos que tuvo mayor logro durante el año. No se si por el tipo de texto o porque ya habían tenido un proceso de aprendizaje de prácticamente todo su año escolar, entonces en Octubre ya los chicos lograron tener un proceso mucho mas sistemático y eso tambien se evidencio tambien en el producto final que lograron entregar, a diferencia de los productos que entregaron en los meses anteriores. Les motivo bastante, fue significativo para ellos. Tambien tuvieron la posibilidad de planificar la escritura, entonces tambien la creación de este comic parte de sus ideas previas, pero no las ideas previas individuales, sino que tuvieron que buscar la forma de colectivizar las ideas previas, mediante el dialogo, la discusión, tuvieron que completar una ficha de planificación de la escritura del comic, en donde ellos decidieron de que iban a escribir el comic, entonces ahí tambien se dio un espacio para la interaccion, para el dialogo, para socializar los distintos tipos de vista. Y aqi de todos los grupos solo uno fue al que mas le costó esa parte, y finalmente con mediación docente lograron la tarea, pero el resto del grupo lo logro sin mayores dificultades, y de hecho todos los comic quedaron super bien terminados y ellos lograron cumplir con el objetivo de esta actividad. Yo aquí la interaccion, tanto la interaccion como la sincronicidad, yo las pondría en verde para esta actividad, que fue una de las mas significativas, yo creo, para el grupo. Este trabajo... lo que yo destacaría de este trabajo fue principalmente la autonomia, creo que quizá la autonomía para hacer este trabajo y entregar un producto de calidad fue principalmente por la motivación y porque tambien ya habían tenido como un periodo largo de desarrollo de habilidades para trabajar cooperativamente. Entonces la autonomia yo la destacaría ya en esta epoca del año, puedo decir que aqui ya a nivel macro del curso ya se había logrado un desarrollo importante de esta.

#### Prestamo Literario:

Y en Octubre pasamos al préstamo literario, en donde a partir de... es como una unidad didáctica que se hizo sobre el préstamo literario, que a partir de un cuento que los estudiantes leyeron... fue la primera clase como de estrategias de comprensión lectora, y esta parte fue como un poco mas individual, el inicio de esta actividad fue un poco mas individual porque teníamos como un desafio casi de primer ciclo. Fue un trabajo interconectado con los terceros y los cuartos básicos, donde cada niño, a partir de su propia experiencia con ese libro, que era el libro El túnel de Antonio Brown, creaba su propio cuento. Pero ahí teníamos un objetivo común, colectivo, que era la exposición, publicar estos cuentos que se crearon. Se hizo una publicación en el patio, con una intervención, en donde toda la escuela pudo visualizar el trabajo de estos cuatro cursos.

Estos cuatro cursos trabajan con la metodología de botes, entonces si bien este trabajo fue mas alla del bote, cada curso era un bote para este gran trabajo colectivo que es como el trabajo de cierre del año escolar, que fue como una de las ultimas actividades pedagógicas, de los últimos hitos pedagógicos que logramos hacer antes del estallido social. Entonces aquí yo rescato la autonomia, el compromiso, la escucha, porque eran actividades que se hacían dentro de la sala, fuera de la sala, había a medida que los estudiantes iban estudiando, ellos mismos iban montando sus publicaciones. Entonces ahí de verdad que el trabajo fue, si bien había un objetivo, fue como bastante libre porque iba cada uno en funcion de su ritmo para este gran objetivo común que tenemos con otros cursos incluso. Entonces aquí yo creo que ellos ya lograron poner en práctica sus habilidades pero... de forma concreta y autónoma, mas alla... porque en el fondo incluso yo estaba preocupada del montaje de las telas, de la presentación, de la decoración. Entonces ellos estaban en sala con la asistente que iba mediando la actividad, pero todos trabajaban de forma autónoma y sabían lo que tenían que hacer. Entonces fue un trabajo de una semana, en donde ellos leen un cuento, hacen un libro plegable que es una estrategia de comprensión lectora, en donde lograron extraer información explicita e implícita, y despues de eso ellos ya empiezan a planificar su escritura con el préstamo literario. Entonces ahí era un trabajo individual, completamente individual de edición, de revisión, de escritura del cuento, hasta dejar el cuento listo para la publicación. ¿Por qué yo marco este hito como el mas importante y donde se culmina este proceso? Es porque aquí los estudiantes ya lograron autoevaluarse y co-evaluarse. Nosotras presentamos las pautas antes de que empezaran a escribir los cuentos, entonces a la medida que iban escribiendo, antes de reescribir, en una clase se autoevaluaron, y en la clase siguiente hubo un traspaso de los cuentos reescritos, y se co-evaluaron, y eso fue un trabajo super respetuoso, super constructivo entre los estudiantes. Si había algunos que ya estaban terminando y terminaron antes su préstamo literario, ellos fueron de forma autónoma a ayudar en el montaje de la publicación, mientras habían otros aca terminando su escritura, entonces mientras ellos terminaban su escritura, otros quiza les ayudaron a pintar. Y aquí problemas conductuales ya no se presentaron, a pesar de ser una actividad super abierta, habían unos en el patio, yo estaba en el patio, los chiquillos estaban en sala... la verdad es que la actividad funciono super bien, incluso a pesar de que estábamos en contra del tiempo, logramos salir los cuatro cursos al patio en el mismo tiempo, según los criterios que habíamos preestablecido de calidad de trabajo, de tiempos, de recursos, los cuatro cursos cumplieron. Y el cierre de esta actividad fue muy simbolico porque se hizo una ruta literaria y todos los cursos recorrieron las salas de todos los otros niveles para poder observar el trabajo y darse cuenta de que no solo ellos trabajaban de forma cooperativa sino que sus profesoras tambien, porque se dieron cuenta de que estaban todos haciendo la misma tarea con distintos niveles de exigencia o apuntando a distintos contenidos. En los terceros básico se puso énfasis en los conectores para escribir un cuento, mientras que en los cuartos era ortografía, acentuación, pero era todo enmarcado en una misma actividad de ciclo. Entonces eso tambien fue sorprendente para ellos de decir "Tia ¿ellos tambien están haciendo lo mismo?", y ahí nosotras tambien explicitamos de que para que ellos trabajaran de forma cooperativa, nosotros tambien teníamos que hacerlo para poder unificar algunos criterios,

y siento que en esta actividad los chiquillos demostraron realmente haber desarrollado sus habilidades y considerar la escucha, la espera, la interdependencia positiva, porque aquí ya sobrepaso los botes, aquí ya eramos un gran curso y todos se apoyaban unos con otros, ya no importaba de que bote eras. Eramos este gran buque que yo les digo, “ya somos un gran barco”, siguiendo siempre hasta el final del proceso con un lenguaje super místico para encantar con la temática, que fuera mas alla de un panel o de los colores de la sala, que fuera una temática transversal que los envolviera en este mundo como un poco mas mágico para el aprendizaje. Y la verdad es que con esta actividad siento que la progresión, y ahora viendo las fotos y contando todo esto hasta me emociono un poco porque de verdad que el grupo a traves de esta metodología tuvo una progresión importante, no solo conductual sino que ellos lograron reencantarse con su proceso educativo, lograron hacerse concientes de la necesidad de aprender mas alla de la tarea que uno pueda dar, porque al final del año escolar ya habían momentos de lectura silenciosa donde los chicos elegian sus propios libros y leían por gusto. Como ya venían pocos niños y esperábamos un rato a que llegaran mas para empezar la clase, habían momentos de lectura libre, y ellos ya lograban leer en silencio, y si algo les llamaba la atención comentarlo con un nivel de volumen moderado con el compañero de al lado, levantar la mano para contarle a todo el curso eso maravilloso que descubrieron. Entonces siento que a través de esta metodología se logran derribar barreras que van mas alla de lo pedagógico sino barreras que de repente ellos enfrentan en su vida en general, en su forma de relacionarse en su comunidad, en su territorio, porque ellos se enfrentan en su contexto familiar y social, al individualismo. Entonces trabajar de forma cooperativa, y pienso que idealmente colaborativa, en estos contexto sociales siento que es hacer una contracultura pedagógica. Entonces requiere trabajo, requiere esfuerzo, compromiso, profesionalismo, alfabetización docente tambien, pero para mi fue una herramienta transformadora. De verdad, siento que es como otra forma de llegar a que los niños logren habilidades para la vida, mas alla de aprendizajes o memorización de contenidos, es en el fondo enseñar para el siglo XXI. No podemos quedarnos en el aprendizaje directivo, o la transmision de los conocimientos, sino que esto es lo que se debe hacer, desarrollar habilidades para la vida en la sociedad, para que los chiquillos a pesar de sus condiciones sociales, económicas, incluso emocionales, logren tener una participación activa en la transformación social.

Aquí pongo todo verde porque fue muy bonita la experiencia y se logro completamente con el objetivo, y todos lograron publicar sus cuentos. Todos. Y sus libros plegables.

2.- ¿Por qué paso lo que paso?

Como a modo de síntesis, los resultados de esta metodología se dieron de forma procesual, como dije anteriormente, esto tuvo transformaciones con el paso del tiempo. Inicialmente fue enfocado a lo conductual, a la regulación del grupo, porque en el fondo habían muchas habilidades que desarrollar, habilidades de base. Entonces por eso al principio vemos que hay algunas evaluaciones en rojo, otras en amarillo, y aquí veo los papelitos y como que de verdad se nota la progresión. Como que cada vez fueron apareciendo un poquito mas los verdes, sobre todo al final del proceso, porque en el fondo yo siento que esto hay que comprender que este fue un proceso de aprendizaje.

Más allá que una aplicación de una metodología, fue una metodología que se tuvo que aprender, y también que requirió mucha exigencia hacia mí en este caso como profesora, porque como iban en constante transformación las necesidades de los chiquillos, porque ellos iban adquiriendo algunos aprendizajes que necesitaban, también me llevaba a cuestionar en todo momento mis prácticas pedagógicas para que no hubiese un estancamiento de los aprendizajes del grupo. Entonces cada cierto tiempo, unidades, o distintas actividades, yo tenía que ir haciendo como una evaluación y una retroalimentación efectiva al grupo para plantearnos nuevos desafíos y que esto pudiera seguir progresando. Potenciar la modificabilidad del grupo, que el grupo pudiera no solo modificarse en su forma de trabajar, sino que también hubo una modificabilidad cognitiva, porque los chicos también lograron al final del proceso desarrollar habilidades de nivel superior, lograron crear, evaluarse, co-evaluarse, involucrarse en el proceso de evaluación también fue super significativo porque los hace conscientes de su proceso, de los procesos de sus compañeros al co-evaluarse. Entonces siento que en el fondo los colores aquí simplemente demuestran la progresión del grupo.

Siento que como carencias... son institucionales, porque esto refleja que como escuela no tenemos trayectoria educativa. Que no hay lineamientos comunes para el trabajo, por lo tanto, quizás si hubiese recibido un curso en base a una trayectoria educativa, o sea con lineamientos claros, lineamientos institucionales, los logros del grupo podrían haber sido muchos más, podrían incluso llegar a trabajar de forma colaborativa, pero no se dio porque había un rezago. Entonces eso también retrasa el proceso de aprendizaje. Entonces ahí como autocrítica es institucional. Siento que esto... Y cuando digo institucional me hago cargo como parte también de la institución, porque también el profesor puede promover el cambio de práctica de la escuela, debe potenciarla, entonces al institucionalizar el conflicto no me desmarco de este, por el contrario, me hago cargo, y siento que esas fueron principalmente las debilidades a las que nos tuvimos que enfrentar. Y en nuestras fortalezas siento que fue un proceso super respetado, siento que nunca hubo una intención de acelerar ni de cumplir con ciertos estándares, siento que la progresión, incluso lo que dije anteriormente, que esta evaluación es en función del grupo, es como una evaluación super individualizada, no comparada ni siquiera con el curso paralelo. O sea yo creo que es lo que realmente nos lleva a que la evaluación sea un... que la evaluación logre ser con un medio para el aprendizaje. Siento que esta metodología fue un medio también para romper las barreras con las que cargaban los estudiantes, que claramente no son su responsabilidad, son responsabilidad de un sistema que los limita. Y eso, considerar que esto también apunta a derribar barreras desde lo pedagógico, porque siempre se habla de las necesidades educativas especiales, o de las capacidades diferentes, y yo me quedo con el concepto de las habilidades limitadas porque cuando hablamos de capacidades limitadas comprendemos que esas las pone el contexto, que las limitaciones las pone el contexto y que no son propias del estudiante. Y a través de esto pude reflejar que es cierto, porque un porcentaje importante, 12 de los 14 niños que no sabían leer aprendieron a leer, aprendieron a escribir, y no solo eso desde la decodificación, sino que adquirieron el gusto por la lecto-escritura, y eso es parte también de la diversificación de la enseñanza. Más allá de la metodología, más allá de tenerlos sentados en grupo, es como generar espacios de

aprendizaje, y colectivizar y responsabilizar también al grupo como agente activo de este proceso.

Al finalizar el taller continuamos un diálogo afectuoso a partir del cual nos enteramos de que la metodología de botes es una innovación curricular que realiza el establecimiento, la cual comenzó a funcionar con la llegada de la docente a la institución. La docente nos comentó que ella había estudiado en otro establecimiento educacional cuyo sello pedagógico era la metodología de botes, lo cual sirvió de inspiración para su aplicación en este curso.

#### Resumen de Evaluación en torno a ejes de análisis

Antecedentes	Interacción: Se daba como un complemento mecánico en color amarillo, y también como un diálogo en color rojo. Sincronía: no había trabajo de sincronía, color rojo
Teatro	Interacción: en la interdependencia de color amarillo porque aun quedan habilidades por desarrollar, sin embargo el complemento individual se desarrolla en color verde porque ya tienen la rutina adquirida Sincronía en color amarillo
Animalario	Sincronía: amarillo Interacción: Verde
Textos instructivos	Sincronicidad: amarillo Interacción: verde
Comic	Todo verde. Se destaca la autonomía
Préstamo literario	Todo verde

#### **ANEXO 9: Resumen Marcas textuales Entrevista a docente - Etapa de Análisis**

##### Resumen Marcas textuales Entrevista a docente

Categorías textuales	Líneas de fuerza
Organización grupal	<p>“el rol que más se utiliza es el del capitán o capitana, que es como un liderazgo positivo dentro del grupo. Es quien ayuda de repente a coordinar y a resolver los conflictos que surgen (...) ellos mismos van tratando de regularse, ellos son quienes eligen a su capitán.”</p> <p>“Y también tenemos un rol súper importante, que es como los tutores o ayudante que determinamos nosotros, que es lo niños que tienen alguna habilidad muy desarrollada, por ejemplo en lectura, y ellos apoyan y al ladito suyo tienen al compañero que tiene aún dificultades para el desarrollo de esa habilidad”</p>
Estrategias pedagógicas	<p>“estrategia de regulación conductual”</p> <p>“este es el juego del buen comportamiento, es como un conductismo disfrazado de juego, en donde hay palabras claves, sonidos claves, trabajan en grupo, reciben un premio que es un estímulo.”</p> <p>“Esto tiene distintos motivadores, el más básico yo creo que sería el tema del panel que son los premios”</p> <p>“en el inicio, como recoger las ideas de todos para que ellos puedan conectar con la tarea, puedan conectar con la temática de trabajo”</p> <p>“Yo de repente les digo ‘nosotros somos un gran barco y tenemos muchos botes adentro’”</p> <p>“ir al desarrollo de la actividad, que ahí ya vamos con el foco en el grupo más reducido cierto, que tratamos de que no sea de más de 4 o 5 niños para que todos puedan trabajar.”</p> <p>“un número más pequeño de integrantes del grupo, nos permite facilitar el trabajo, facilitar la posibilidad de decisiones, el distribuir roles”</p> <p>“el cierre también siempre trato de que sea colectivo”</p> <p>“a pesar de que cada clase tiene su propia estructura, trato de que vayan teniendo continuidad una clase con otra”</p> <p>“el material es por grupo, cada uno tiene su tarro con su material, que tiene el número del grupo, y ellos tienen no solo que compartirlo sino que hacerse cargo de ese material, de que no se pierda”</p> <p>“tienen una hoja de ruta en la que van definiendo como van hacer el trabajo en grupo”</p> <p>“decir volumen cero con la mano empuñada arriba, o un un aplauso que yo hago (hace el aplauso) y todos me responden, y eso los lleva a poder generar momentos de conversación sin tener que estar gritando “siéntate”, “cállate”, e ir de uno en uno, porque eso nos hace optimizar el tiempo, y también es de</p>

- forma más amigable”
- Evaluación. “Entonces en la metodología de botes surgen cambios de forma constante”
- “El origen es como la normalización, la regulación conductual y emocional del grupo, pero ya cuando eso se logra hay que pasar a la segunda etapa, que es empezar a llevar esto al aprendizaje, relacionarlo directamente con las metas y los logros en relación al desarrollo académico de los chiquillos.”
- “dentro de esa regulación tienen la posibilidad de conocerse, de humanizarse un poco más”
- “para mi sería el objetivo de esta metodología, que sería llegar a un aprendizaje colaborativo”
- “Creo que va muy disociado a la estandarización.”
- “que los chiquillos puedan trabajar colectivamente y puedan desenvolverse en la realidad, en su realidad que de repente es muy diferente a la de otros niños”
- “esta basada en el contenido sino que está más basada en el desarrollo de habilidades”
- “yo hago una evaluación auténtica que requiera un trabajo sistemático, un trabajo planificado, que la evaluación sea parte de un proceso de aprendizaje, no el final, no el suceso que ocurre al final de la unidad o al final de la clase, no, en todo momento estamos evaluando. Cuando voy pasando por los botes voy revisando la actividad, son situaciones evaluativas más que aplicar un instrumento.”
- “Es un aprendizaje más experimental, basado en proyectos, basado en la experiencia y el desarrollo de habilidades más que en el contenido. Por eso tenemos aprendizaje de mayor calidad porque no estamos memorizando nada, estamos desarrollando habilidades”
- “todos sabemos a lo que nos enfrentamos con niños que vienen con dificultades psicosociales muy grandes y esta para mi ha sido la mejor forma de enfrentarlo, deconstruir las barreras que uno trae como docente para brindarles oportunidades a los niños y las niñas de la población la pincoya”
- Modo de Interacción: “ellos son los responsables generalmente de buscar que su compañero conecte con la actividad”
- “ha llevado a que la interacción cambie, como te dije hoy día son un curso alegre, trabajador, tiene la posibilidad de ser más empáticos porque ya se conocieron”
- “incluso va desarrollando habilidades sociales, el poder hacerte cargo de un otro que es parte de tu colectivo y que tiene alguna necesidad”

“su mismo colectivo va reconociendo ese avance que tuvo el compañero, porque ellos fueron testigos de su historia anterior”  
 “si hay muchas diferencias, a nivel cognitivo, a nivel conductual, pero cuando ya trabajan en grupo se unifican las fuerzas, y ese es el principal motivador, el darse cuenta que todos pueden”

Tipo de negociación

“cada equipo es un bote que tiene un capitán que es como un líder, que tiene que ejercer el liderazgo positivo dentro del grupo”  
 “ese capitán no se da desde un autoritarismo, sino que desde una autoridad más positiva, de que se pueda transformar en un buen líder, que pueda apoyar en coordinar, en mediar de repente, porque surgen conflictos entre ellos, conflictos de intereses, conflictos de poder de repente”  
 “con roles que ellos van inventando según su propia necesidad.(...) que casi siempre también van eligiéndolo en relación a sus potencialidades.”  
 “se dan como momentos de diálogo, a veces votan lo que quieren decidir para la actividad, van preguntándose uno a uno”  
 “Y también pelean, pelean mucho”

Sincronía:

“de repente se asume un liderazgo más impositivo, como un autoritarismo, entonces ahí se rompe el compromiso con el resto, porque su idea como que vale un poco más”  
 “muchas veces se ha dado de forma natural entre ellos, que le dan la responsabilidad de ser capitán o capitana al más disruptivo o a la niña que es como más dispersa, entonces es como una manera que ellos mismos han ido encontrando de enfocar positivamente a ese compañero o compañera”  
 “se comprometen con la tarea que nos proponemos, porque yo me considero parte del grupo, no me considero un agente externo, entonces mi tarea también es su tarea. Y eso los ha hecho cohesionarse como grupo.”  
 “ejemplo de co-construcción del conocimiento podría ser, como lo que te decía anteriormente, cuando ellos se van apoyando entre pares, o también mediante la discusión, la socialización, el cuestionamiento del trabajo, se van dando cuenta de los errores que pueden tener, o de repente cuando al cierre de una actividad todos los botes van diciendo como lo hicieron, o van relatando lo que hicieron de su trabajo.”  
 “ellos casi siempre se distribuyen las tareas, en esta etapa como inicial de esta metodología, en relación a sus habilidades”  
 “también se da una cierta empatía, porque de repente el que es lector del grupo lee la instrucción, lee la actividad, quizás no le

van a entender tanto pero tuvo la oportunidad, y tuvo esa posibilidad de ir aumentando su autoestima, asumiendo un rol más activo dentro del grupo”

“hay grupos que adquieren como una sincronía muy potente y funcionan bien, también depende de cuánto les guste la actividad”

Sello docente:

“el cambio de metodología, el diferente tipo de evaluación, que de repente puede ser una nota el desarrollo de una actividad en grupo que hiciste por tres, cuatro, cinco clases.”

“uno que no sabe leer, pero su grupo se va a enfocar en ayudar, en que trate de conocer las letras, en que puede escribir, en que puede hacer su guía igual que todos sin que tenga que, por ejemplo, irse a trabajar fuera de la sala con otro equipo multidisciplinario porque no sabe leer”

“el vínculo, porque es super necesario vincularse con el grupo, y que ellos, además de vincularse conmigo, se traten de vincular con todas las personas que estén interactuando aquí entre nosotros”

“es como trabajar para la vida de los chiquillos más que para un número o una nota.”

“lo primero que tiene que tener es flexibilidad, porque hay mucho que deconstruir”

“la flexibilidad es la forma que tiene que tener el profe, pero el compromiso social, lo que algunos llaman más como vocación, cierto, yo creo que es el fondo de esto.”

“hay que estar muy atento a cuanto puede ir progresando la metodología, y muy atento a lo que traen los niños, a sus conocimientos previos, a sus experiencias previas, porque si tu te tomas de eso avanzas mucho más rápido, porque es significativo para el grupo.”

“hay que reforzar de forma transversal, que ellos comprendan que son parte de un equipo y que son un todo, y que si logran la tarea el resultado positivo es para todos, y si algo les faltó, lo que les faltó es para todos también.”

“yo siempre trato de pensar lo que llamamos necesidades educativas especiales como capacidades limitadas, lo veo como desde otro punto de vista, veo que cada uno trae sus capacidades y estas no son limitadas por algo que venga del niño o niña, sino que son limitadas por el contexto, hay que dejar de atribuirle la limitación o la desigualdad al estudiante, tenemos que responsabilizarnos como contexto educativo de esa desigualdad.”

“siento que es algo que tenemos que hacer, que tenemos que devolverles su oportunidad, si podemos hacerlo a través del

juego también les estamos devolviendo su infancia, les estamos devolviendo la creatividad, les estamos devolviendo el desarrollo emocional”

“Es difícil, tenemos mucho que deconstruir, mucho que aprender, es un proceso largo, que requiere mucho esfuerzo, pero para mi por lo menos ha sido la forma de enfrentarme a esta realidad adversa.”

Autonomía

“desarrollar otras habilidades, que ellos puedan trabajar de forma autónoma, que tengan la capacidad de decidir, la capacidad de cuestionarse algunas cosas, la capacidad de trabajar en equipo (...)que desarrollen habilidades para la vida.”

“también esta super enfocado en desarrollar un pensamiento crítico, en que los chiquillos tengan la posibilidad de cuestionarse las cosas, en desarrollar cosas que vayan más allá de lo memorístico”

“Y aquí el rol activo siempre es de ellos, una trata de ir guiando, monitorear que todos estén en la actividad”

“decirle que es importante que su compañero de al lado logre la tarea, que si el de al lado no lo hizo pero él lo hizo perfecto tampoco está bien porque somos un equipo.”

Rol docente

“modificar nuestras propias metodologías”

“Hay que tener mucha flexibilidad también en relación al tiempo, y ahí es algo super importante intentar transversalizar los contenidos”

“siempre hay que tratar como de enfocarlo positivamente, siempre desde lo emocional, desde el desarrollo afectivo, siempre hablando de que somos una familia, de que este es un espacio seguro, un espacio de confianza”

“estamos siempre en un proceso, no es una receta, es algo que vamos construyendo en el tiempo según las características de los profes, según las características de los chiquillos”

“herramientas de comunicación hay que tener varias, y yo trato de ir diversificándolas según la experiencias que va teniendo el grupo”

“los profes que a veces no tenemos las herramientas, los profes más jóvenes a lo mejor tenemos las intenciones pero pueden faltar algunas metodologías o puede faltar conocimiento, incluso de cómo afrontar esta realidad; y los profes mayores también tienen que deconstruir porque la escuela cambió”

Problemas metodológicos

“como somos por grupo los niños desde lo que ellos construyen de repente quieren competir entre botes”

	<p>“es difícil porque siempre como que está la competencia a flor de piel, entonces ahí el profe tiene que estar interviniendo constantemente de forma asertiva, creo yo, como bajarle la importancia a la competencia.”</p> <p>“no nos alcanza tanto el tiempo para el cierre porque las actividades requieren mucho tiempo”</p>
<p>Requerimientos</p>	<p>“pasar otras barreras antes de llegar a lo pedagógico.”</p> <p>“es mucho trabajo, requiere mucho tiempo, más recursos económicos, porque tienes que tener un lugar apropiado, un lugar bonito, un lugar adecuado, un lugar que invite a los chiquillos a querer estar aquí, a querer trabajar en equipo”</p>
<p>Problemas institucionales</p>	<p>“escuela academicista, normalizadora, está aquí fuera de contexto”</p> <p>“un rechazo que yo creo que generalmente está construido desde las experiencias traumáticas”</p> <p>“La idea es colectivizar el trabajo, entonces esa también es otra problemática importante porque los profes carecemos de tiempo siempre. (...) si ya está comprometido con esto, dar el tiempo de vida personal para esto, para lograr que esto resulte.”</p> <p>“también el ejercicio de la autoridad, porque hay niños que son como súper líderes”</p> <p>“una lógica como super individualista, entonces llega un niño de otra escuela y quiere hacer todo, y quiere hacer todo solo “</p> <p>“vienen siempre bajo una lógica individualista”</p> <p>“nos ha costado un poco más, el poder regularse para el compromiso grupal. Porque desde la intención o desde lo afectivo está, pero hay otras cosas que se sobreponen, como cosas emocionales, incluso dificultades que pueda tener un niño a nivel cognitivo que no lo lleva a comprender la necesidad que tiene el grupo de el o de ella.”</p> <p>“el sistema educativo a nivel nacional, se basa mucho en la competencia, en la estandarización, se basa mucho en el desarrollo de habilidades académicas. Eso en un principio da una desigualdad, porque el que viene con los conocimientos mas adquiridos o las habilidades más desarrolladas se intenta en todo momento como sobreponer al que que quizás no las tiene tanto”</p>
<p>Efectos de la Metodología de botes</p>	<p>“Hemos logrado también que desarrollen un poco más su creatividad”</p> <p>“nos ha hecho aumentar mucho el porcentaje de asistencia”</p> <p>“los chiquillos quieren estar acá, y al querer estar acá yo estoy segura que van a aprender, cada una a su ritmo, cada uno en su forma, cada una a sus tiempos, pero ya el rescatarlos de la</p>

calle para traerlos a la escuela es lo primero.”

“los niños vienen a la escuela, hemos aumentado el porcentaje de asistencia como dije, incluso en las notas”

“van aprendiendo de sus pares, van aprendiendo de la intervención que uno puede hacer, y que la evaluación también se convierte en una posibilidad de aprender.”

“el principal beneficio yo creo que es el desarrollo de las habilidades sociales”

“Hoy día hay muy pocos problemas de convivencia escolar, por ejemplo. Mejora mucho la convivencia escolar cuando trabajas así, porque como te decía hace un rato, se humanizan, se reconocen como persona unos a otros.”

“eso les ha permitido a ellos ser personas más inclusivas, a darse cuenta de la diferencia, que todos somos diferentes pero que todos tenemos el mismo valor, que todos tenemos que tener las mismas oportunidades, y eso ha sido super fundamental como la idea de construir grupo.”

“yo creo que ha construido identidad de grupo.”

“adquirir rutinas de trabajo”

“modelaje que podría hacer otro compañero, u otro par, más que ir a aprender del modelaje que hace el profesor de una forma super jerárquica, ellos van aprendiendo de una forma más horizontal, un modelaje más horizontal.”

“habilidades en relación al diálogo, a la empatía, a la solidaridad, y sobretodo al apoyo mutuo.”

“porque como es tan constante y personalizado el que no tenía esa habilidad desarrollada la va desarrollando poco a poco y el que ya la tenía va desarrollando otra, el poder enseñar”

“van adquiriendo un conocimiento que de repente incluso no está en la intencionalidad del profe, pero ellos logran llegar a otras cosas”

“hasta a mi de repente se me va la idea de quienes son los niños que tienen un diagnóstico, aquí hay muchos, y no se nota”

“logramos más aprendizaje porque se democratizar el aprendizaje. Tenemos la oportunidad de que el aprendizaje esté al alcance de todos y todas porque se rompe el foco del academicismo”

“han derribado el miedo a la lectura, han derribado incluso el odio por la lectura.”

“primero es regulación, después como... ya lo dije anteriormente, cooperación para el aprendizaje, y ojalá, yo tengo una meta de que ojalá ellos por ejemplo en cuarto básico, ya en segundo ciclo puedan ya trabajar de forma

Proyeccion

colaborativa, sin la necesidad de que yo esté interviniendo o que esté dirigiendo la actividad, sino que ellos sean como los actores de su propio proceso educativo.”

“esta metodología nos permite generar cambios, cambios a nivel social. Enforcarnos en esta metodología, desde mi experiencia, va más allá de lo pedagógico, va en poder entregar oportunidades de forma inclusiva, pero para una inclusión social.”

“Que todos los niños tengan la posibilidad de poder desarrollarse para la vida y para tener una participación en su comunidad, en su entorno, lo que nos podría permitir llevar a que crezca nuestra población, que crezca la población la pincoya, que nuestros niños dejen de estar en la calle”

## **ANEXO 10: Resumen Marcas textuales Notas de campo - Etapa de Analisis**

### Resumen Marcas textuales Notas de campo

<b>Categorías textuales</b>	<b>Lineas de Fuerza</b>
Organizacion grupal	<p>“Posteriormente se preparan las figuras para el teatro de sombras, definiendo los roles de la presentación -quien lee, quien mueve las marionetas”</p> <p>“Se hace un llamado a los tutores a ayudar a los compañeros que necesitan ayuda”</p> <p>“El trabajo individual se compara con el de los compañeros del bote para corregirlos colectivamente. Se le da importancia al rol del capitán, quien debe dirigir la actividad para que todos los trabajos estén correctos. Se advierte que el capitán debe revisar los trabajos con todo el grupo, y no de forma individual.”</p> <p>“Los capitanes reúnen los trabajos y luego se ponen en común todos los materiales que fueron traídos individualmente.”</p> <p>“El bote 5 fue el primero en exponer (dos exponen, uno se esconde), a los cuales el curso les hizo dos críticas”</p>
Estrategias pedagógicas	<p>“La clase se inicia a las 08.00 hrs. con un saludo inicial y una instancia de relajación motivado con música pachamamica.”</p> <p>“Se le premia con una estrella al primer bote en conformarse</p>

completo (que lleguen todas las personas).”

“Esta pregunta se muestra como un desafío cuyo premio será obtener una estrella para su bote”

“Al finalizar se le pregunta al curso ¿Que estuvo bien del grupo? a lo que responden “el trabajo en equipo”, “que trabajamos juntos”; y ¿Que se puede mejorar?, en lo cual consideraron “pensar en no jugar durante la presentación”

“Al finalizar la presentación el curso dejó de prestar atención y se desordenaron. La profesora utiliza la clave de un aplauso rítmico para que cada persona vaya a su bote y la imiten.”

“La clase finaliza con un “ticket de salida” (modalidad aplicada para la sistematización) con las preguntas ¿Cómo se organizaron? ¿Por qué?”

“estudiantes se ordenan en fila para entrar en pareja al aula. Antes de entrar a la sala, deben pasar por un poster que tiene 9 modalidades de saludo, algunos ejemplos son “saludo con abrazo” “saludo bailando”, “saludo sonriendo”, “saludo abrazando a todos”, “saludo chocandolas” (manos), “saludo con un like”, “saludo cantando”, “Saludo diferente” (namaste, posicion de yoga), y “saludo informal”. Cuando los o las estudiantes llegaban a la puerta seleccionaban su modalidad con la mano (en ocasiones saltando) para despues saludarse con el o la compañera y luego con las docentes. Al entrar a la sala esperaron en sus asientos.”

“se construye colectivamente (como curso)”

“la realización de las cocadas, donde todos los grupos participan activamente.”

“Mientras se ve el video, se detiene en cada paso de la instrucción para preguntar algo que aclare el video.”

“Se repite la frase “todos escuchan, todos piensan, uno responde”.”

“Después de esto, se ofrece un premio (una estrella) para el bote que averigue en su casa quien creo el Slime.”

“se realiza un trabajo individual”

“reiterando el “volumen cero”

“Detiene la actividad diciendo “ojos acá” para explicar la parte de los materiales”

“De vuelta de recreo se comienza con una cancion para relajar y ejercicios de respiración.”

“Se inicia la clase con una cancion relajante (15 min.) para luego recordar lo que se hizo el dia anterior”

“Se abre la palabra para que los grupos expliquen como han desarrollado la actividad”

“se comienza la actividad con un juego de baile colectivo.”

Modo de Interacción	<p>“se dispone como motivadora la invitación al “bote con el mejor comic” a llevarlos al parque del comic que queda en San Miguel, especificando que “no es a la suerte del flojo, sino que es un premio al esfuerzo”.”</p> <p>“las niñas responden mientras que los niños juegan (hay una división física en el bote, los niños a un lado, las niñas a otro)”</p> <p>“no se revisan los trabajos colectivamente, cada uno revisa su propio trabajo”</p> <p>“se evidencia una amistad entre sus participantes”</p> <p>“Cada uno hizo lo que quería.”</p>
Tipo de negociación	<p>“al pasar un rato se pelean a golpes y no se piden disculpas, por lo que el trabajo finalmente solo lo realizaron las niñas.”</p> <p>“el capitán decide que hace el resto, imponiéndolo sin mayor diálogo a pesar de que alguien expresa que no quiere leer.”</p> <p>“se llega forzosamente al acuerdo de que dos personas leerán, aunque nadie tiene ganas de hacerlo”</p> <p>“comentan que se organizan a través de votación.”</p> <p>“Cada uno hace una tarea por separado, se dividen las tareas comentando que hace cada uno para no repetirse.”</p> <p>“Como no pueden escribir al mismo tiempo los ingredientes e instrucciones se las reparten.”</p> <p>“Se dividen la tarea de tal forma que cada uno hace lo que quiere.”</p> <p>“Se dividen las preguntas pero no las realizan en equipo. Acusan a un compañero que hace la tarea sin preguntarle al resto del grupo.”</p> <p>“inicialmente no podían decidir que querían hacer, dado que cada persona quería algo diferente. La solución a este problema fue pre-seleccionar tres alternativas para luego definir cual era la mejor.”</p> <p>“los estudiantes identifican que les costo decidir”</p> <p>“desarrollando una negociación sin jerarquías”</p> <p>“Cada persona debe dar una idea de materiales, surgiendo el problema de que habían personas que no tenían ideas que proponer. Acusan a un estudiante de no participar.”</p> <p>“una buena negociación sin manifestar jerarquías, sin embargo uno no participa”</p> <p>“Cuando hay tareas específicas (escribir) las dividen”</p> <p>“Una niña no quiere participar y otro le dice “la idea es que todos hagamos un poco”, a lo que le responden “¿y si no quiero, que? olvídense que soy su compañera”.”</p>
Sincronía	<p>“cada estudiante elige su personaje, y la lectura se realiza de forma voluntaria por la única persona que se motivó a hacerlo.”</p> <p>“se distribuyen rápidamente los roles, están todos de acuerdo”</p>

en que uno debe leer”

“Comienzan sin mucha organización, se evidencia que una estudiante reprocha a sus compañeros”

“yo no hice nada”

“solo una niña responde”

“si bien al principio uno pide a gritos que lo escuchen, posteriormente entre todas y todos le dicen qué debe escribir.”

“En la autorregulación grupal se le corrige a un compañero la tarea que estaba haciendo, este se enoja y luego cada una hace la actividad por separado, sin diálogo grupal”

“Hacen la actividad por separado y la falta de diálogo les hace repetir una instrucción.”

“El diálogo fluido y la poca cantidad de personas (3 integrantes) les permite terminar rápidamente.”

“Todas y todos participan”

“Todas y todos participan paralelamente haciendo diferentes partes de la tarea. Se da un diálogo colectivo donde opinan sobre lo que hacen las otras compañeras/os. Se evidencia que la pasan bien haciendo la actividad colectivamente.”

“Al final queda una persona sola haciendo el trabajo”

“Quedan dos compañeras haciendo la actividad solas. El otro compañero se fue.”

“se ayudan mutuamente, corrigen entre todos.”

“Realizan la actividad en un diálogo colectivo. Todas y todos participan.”

“Se da un dialogo fluido”

“Dentro del grupo acusan que un compañero no hace nada, respondiendo éste que “aquí no puedo hacer nada, es como estar en la cárcel”.”

“no logran ponerse de acuerdo para avanzar en paralelo”

“trabajaron por separado sin coordinarse”

“Una persona le dice al resto una idea de como complementarse, preguntando ¿Como quieren el ambiente? ¿soleado, oscuro? ¿con lluvia?, y van construyendo la historia en conjunto. Luego se dividen el trabajo por viñeta, cada uno realiza una, dibujando en paralelo mientras definen los detalles dialogando.”

Sello docente

“Para evitar “berrinches” la profesora cuenta su experiencia del año anterior, advirtiendo la posibilidad de que no salga el “slime”. Para tales casos pregunta al curso ¿Que hay que hacer? guiando la respuesta hacia “tomarlo con calma” para “intentarlo nuevamente”.”

“Se reitera el apoyo mutuo entre compañeros para escribir las

instrucciones.”

“advirtiendo que si hay un compañero que no trabaja, todos se verían perjudicados: deben trabajar “todos para uno y uno para todos”.”

“Finalmente la profesora felicita al curso por el buen trabajo”

“Se explica la razón del castigo: “debemos escucharnos porque podemos aprender de nuestros compañeros”, promoviendo el “respeto y compañerismo”. Asimismo se advierte que “no puede una sola persona decirlo todo”; y “si esta nervioso, no importa porque estamos en confianza”.”

“La profesora resalta esta capacidad colectiva de organizarse para solucionar los problemas del equipo.”

“La profesora les pregunta ¿Como lo hubieran solucionado?, diciendo ‘aquí nadie está retando a nadie. Escuchen, hablemos de a uno’, a lo que le responden “Nosotras lo íbamos a hacer solas”, e interviene la profesora: “¿Por que? Aquí no hay dos equipos. No se trata de echarnos la culpa, si son un equipo tienen que decidir y dejar de acusarse”, y le pregunta ‘¿Que hiciste para que resultara en equipo?’, a lo que responden ‘Nada’. La profesora continua: ‘No es culpa de uno ni de otro, todo el equipo es responsable, si no se hizo nada usted también es responsable. Vean lo que tienen y unifiquenlo. Si ella no sabe que dibujar ayúdela con la secuencia lógica. Si van a separar el trabajo díganse que hacer cada uno””

“los trabajadores del colegio se fueron a paro en protesta contra la precarización de la educación pública en este sistema mercantil.”

Autonomía:

“Se inicia la actividad con instrucciones claras de cómo pueden organizarse, explicitando que son las y los mismos estudiantes quienes deciden la forma que les acomode.”

“Se hace un llamado a que “cada bote busque su identidad, desarrollar ideas propias, lo que salga del grupo”, para “rescatar las mejores ideas del grupo”, dando la posibilidad de que se le agreguen nuevos elementos al texto”

“También se hace un llamado a que “nadie puede quedar fuera de la tarea, tenemos que trabajar todas y todos”.”

“El grupo no valida la opinión individual hasta que se corrobora con la profesora, necesitan confirmar sus conocimientos con un adulto.”

“la capitana revisa sola, sin embargo la profesora le corrige”

“Sin embargo, una persona no participa hasta que la profesora le da el rol de escribir en el papelógrafo lo que se dialoga.”

“Se generó un problema cuando uno de los estudiantes hace un dibujo pero es borrado por las dos niñas que lideran el

		<p>grupo, reemplazandolo por un nuevo dibujo. Despues de una intervencion docente se le permite volver a realizarlo.”</p> <p>“El bote que hace ruido corre el riesgo de perder una estrella.”</p> <p>“Todo guiado por la profesora porque no se ponian de acuerdo”</p>
Rol docente		<p>“haciendo un llamado a la creatividad para ponerle un título.”</p> <p>“Se justifica este castigo diciendo que es “para aprender a respetarnos y escucharnos”. ”</p> <p>“la profesora pregunta si les costó entender la ficha”</p>
Problemas metodológicos		<p>““El capitán no vino”, no saben cómo organizarse, por lo que un compañero asume la capitania “yo soy el capitán”. Finalmente el trabajo se realiza entre dos estudiantes, autoexcluyendose el tercero.”</p> <p>“El compañero que no sabe leer no participa de la actividad hasta que le ofrecen hacer el dibujo.”</p> <p>“por lo cual se castiga al grupo completo quitándole una estrella al bote. Los integrantes del grupo se enojan con el niño que respondió”</p> <p>“un niño decide no trabajar, y otro le dice: “igual podemos sacarnos un 7 sin ti”</p>
Relacion investigadores y estudiantes	entre y	<p>“Durante la jornada tuvimos que apoyar en la contención de uno de los estudiantes del grupo que observábamos”</p> <p>“Casi al final de la clase tuvimos que apoyar a la docente en la contencion de dos estudiantes que se sentian frustrados, lloraban porque no les habia funcionado la experimentacion.”</p> <p>“Nuestra intervencion se oriento a reforzar la idea del proceso de aprendizaje a traves de la ciencia experimental, basado en el ensayo y el error, significando el error como la posibilidad de experimentarlo de una forma diferente.”</p> <p>“El estudiante me pidio que lo acompañara al patio y, con el permiso de la docente, nos sentamos afuera de la sala a conversar.”</p>
Relacion docente	entre y	<p>“Durante este periodo tuvimos un dialogo intermitente con la docente con un sentimiento de preocupacion, quiza compartido por todas las personas que nos organizamos para transformar nuestra sociedad”</p> <p>“desde un principio sentimos afinidad con la docente, ya sea por la horizontalidad de nuestra relacion y la orientacion al apoyo mutuo, o por la afectuosa relacion que pudimos desarrollar”</p> <p>“durante este periodo nos comprendimos como parte de un mismo movimiento antiautoritario multiforme, diverso, guiado por la creencia compartida de que lo que nos hace falta como sociedad es reconocimiento, apañe y amor.”</p>

Relacion con el contexto social	<p>“compartimos material pedagogico y experiencias didacticas.”</p> <p>“Desde el recorrido en micro hasta llegar al establecimiento se pueden observar afiches de actividades de tendencia anarquista que conmemoran a Claudia Lopez”</p> <p>“asi como tambien reivindicaciones sociales en pro de la vivienda digna, no + AFP y en contra de instituciones estatales como municipalidades, la policia y la carcel, y otros haciendo llamados a la autonomía territorial”</p> <p>“convocaban para la movilizacion del 11 de Septiembre”</p> <p>“rayados en contra del TPP-11, la ley retroactiva 321 y en contra de la policia.”</p> <p>“Posteriormente la docente nos comentó que este estudiante sufría de descompensaciones y brotes psicóticos producto de reiterados abusos por parte de su madre y su padrastro, lo cual fue denunciado por parte de la institución.”</p> <p>“ella me explico la compleja situacion familiar, su madre no lo veia porque tenia problemas con el alcohol y la pasta, al igual que su padre, por esta razon vivia con el abuelo.”</p> <p>“El 18 de Octubre se vivio el estallido social mas grande que haya tenido la fraccion de Abya Yala dominada por el Estado chileno.”</p> <p>“policias y milicias enviadas por el gobierno de Piñera para asesinarlxs, secuestrarlxs, violarlxs, torturarlxs, hallanarlxs o aprisionarlxs.”</p> <p>“formamos parte de una red territorial interconectada a partir de los vinculos de apoyo mutuo, que nace de la autonomia individual queriendo apañar de forma respetuosa a la compañera o compañero, o compañere.”</p>
---------------------------------	---

## **ANEXO 11: Resumen Marcas textuales Ticket de salida - Etapa de Analisis**

### Resumen Marcas textuales Ticket de salida

Categorías Textuales	Lineas de Fuerza
Tipo de Negociacion	<p>“Lo decidimos en grupo y votar”</p> <p>“para eso votamos y decidimos”</p> <p>“Votar y ahi nos decidimos”</p> <p>“elejimos turnos, trabajamos en equipo”</p> <p>“Decidimos todos juntos trabajando todos al mismo tiempo”</p>

Sincronia	<p>“pero no solucionamos el problema y leyo uno.”</p> <p>“nos costo decidir quien iba a leer”</p> <p>“nos costo un poco hacerlo todos juntos”</p> <p>“trabajamos en equipo e hicimos todo”</p> <p>“Hicimos este trabajo en equipo porque era la mejor opción”</p> <p>“Nos ayudamos en equipo”</p> <p>“Ayudarnos a trabajar”</p> <p>“Nos ayudamos mutuamente”</p> <p>“Votar sinceramente”</p> <p>“no trabajo un compañero”</p>
-----------	---

## ANEXO 12: Resumen Marcas textuales Taller sobre negociación

### Resumen Marcas textuales Taller sobre negociación

Categorías textuales	Lineas de fuerza
Modo de Interaccion	“no compartimos todas las cosas”
Tipo de Negociacion	<p>1° Parte</p> <p>Negociacion directiva:</p> <p>“porque pienso que solo con una capitana o capitan podemos hacer mas cosas”</p> <p>“que los capitanes mandan”;</p> <p>“porque es mas rapido y cada una elije que es pintar”</p> <p>“porque es capitan y el dirige todo, los apoya”</p> <p>“porque si, un capitán”</p> <p>“porque la Antonela siempre manda”.</p> <p>“porque hay un capitan”</p> <p>Negociacion Cooperativa:</p> <p>“porque cada uno cumple una parte de la actividad diferente”</p> <p>“casi todas las tareas las hacemos juntos”</p> <p>“porque casi siempre hacemos todo en conjunto”</p> <p>“porque a veces nos ayudamos”</p> <p>“Porque cada vez que hacemos una cosa lo dividimos”</p> <p>“porque todos tenemos que tener que hacer diferentes cosas”</p> <p>“cada uno sigue su parte de la tarea”</p> <p>“porque nos dividimos las tareas”</p> <p>“mi bote en el todos trabajamos en algo distinto y lo logramos”</p> <p>Negociacion colaborativa:</p> <p>“porque todos trabajan todos juntos”;</p> <p>“todos damos buenas ideas y hacemos todo juntos”;</p>

“somos un equipo y hacemos las cosas juntos”  
 “porque entre nosotros nos ayudamos”  
 “porque nos comprometemos a decir las ideas de todos y también porque trabajamos en equipo”

## 2° Parte

“votando porque cada uno tiene una idea y tenemos que elegir.”  
 “decidimos quién hace qué votando y hablando”  
 “Hablamos justamente y pensamos en las ideas de otros”  
 “Se deciden los roles por votos y hablando.”  
 “El capitán escucha a los demás compañeros y no busca mandar porque los demás también deben decir sus ideas”  
 “Sin pelear, discutiendo las decisiones cada uno, votando las ideas”  
 “Los capitanes mandan y dan las ideas y el resto los sigue”  
 “Decide uno, algunos deciden pero hay otros que nunca deciden”  
 “El capitán dirige las tareas.”  
 “El capitán ordena todo del grupo y ayuda a alguien si es que le cuesta algo, también resuelve las peleas entre nosotros”  
 “Que el capitán haga que escuchemos al compañero que quiera hablar.”  
 “Que el capitán escuche las ideas que dicen del bote.”  
 “Que el capitán resuelva las peleas.”  
 “Que el capitán y el ayudante puedan hacer que todos puedan pintar y dibujar, a la mitad entre los que quieran hacerlo.”  
 “cada uno hace algo distinto porque es más rápido y cada uno puede elegir”  
 “Hablando y votamos y decimos cuando nos gusta a todos”  
 “Si algunos por ejemplo quieren una cartulina amarilla y los demás una roja podemos elegir una naranja, que combina los dos colores o elegir otro color.”  
 “El capitán piensa que podemos hacer y decidimos todos juntos”  
 “Un capitán bueno deja que los demás opinen.”  
 “Compartir. Opinar las ideas y todos juntos. Turnándose para cada idea, y después juntar todas las ideas y crear una.”  
 “nos pasan una tarea y tenemos que ayudarnos todos”  
 “Decidiendo todos juntos porque somos un grupo”  
 “cada vez que hacemos una tarea la dividimos en grupo. Todos hacemos cosas diferentes(...) Funcionamos así porque el capitán pone las reglas”  
 “Si es que tenemos distintas tareas nos dividiremos entre todos y según lo que quisieran hacer, y si una la quieren hacer más

Sincronía

de una persona la dividiríamos o alguien se la cedería al otro”  
 “El tutor ayuda a los demás, a los que saben menos.”  
 “El capitán (...), da aliento para seguir”  
 “el ayudante ayuda a la gente que le cueste algo algo como matemáticas y lenguaje”  
 “ayudándonos al trabajar”  
 “Ayudarnos, no pelear”  
 “Que ayuden a hacer las cosas a las personas que no saben. No dar las respuestas pero sí ayudar y explicar para que el compañero capte.”  
 “Podríamos juntarnos en equipo para que el que sabe le enseñe al que no sabe.”  
 “porque uno dice una idea, otro dice otra y las juntamos”  
 “Cuando hay conflicto hablamos y nos calmamos”  
 “Estar atentos y escuchando, las ideas de los demás.”  
 “que estemos todos juntos, porque a veces los compañeros se van de la mesa”  
 “Mejorando el comportamiento. Si un compañero no escucha decirle que trate de escuchar”  
 “Que hagamos lo mejor que podamos hacer.”  
 “Que si el capitán no quiere serlo que le diga a la tía”

### **ANEXO 13: Resumen Marcas textuales Taller de Sistematización de experiencias para docente.**

#### Resumen Marcas textuales Taller de Sistematización de experiencias para docente

Categorías Textuales	Lineas de fuerza
Sello docente:	<p>“siento que es como otra forma de llegar a que los niños logren habilidades para la vida, mas alla de aprendizajes o memorización de contenidos, es en el fondo enseñar para el siglo XXI.”</p> <p>“trabajar de forma cooperativa, y pienso que idealmente colaborativa, en estos contexto sociales siento que es hacer una contracultura pedagógica”</p> <p>“me llevaba a cuestionar en todo momento mis practicas pedagógicas para que no hubiese un estancamiento de los aprendizajes del grupo”</p> <p>“fue un proceso super respetado, siento que nunca hubo una intención de acelerar ni de cumplir con ciertos estándares”</p> <p>“tambien el profesor puede promover el cambio de práctica de la escuela, debe potenciarla”</p>
Autonomía:	“ellos determinaban un nombre que iban a tener, determinaban el

	<p>compromiso del bote por estudiante, ahí se distribuían ciertos roles, roles que en un principio ellos inventaron,”</p> <p>“Mediante la mediación, un monitoreo constante de la tarea, íbamos identificando los posibles errores, también utilizando estas estrategias y evaluaciones como un medio para el aprendizaje, mas allá de que los chicos entregaran su texto instructivo al final del proceso ellos iban como construyendo el conocimiento y aprendiendo”</p> <p>“el llevar a los chiquillos a completar una ficha era como hacerlos parte de este proceso, y mas allá de algo que yo quisiera dirigir, sino que surgiera desde sus propios intereses, desde sus propias necesidades (entre docente y estudiante)”</p> <p>“fue un traspaso de liderazgo a todo el grupo, ya el liderazgo no estaba solo en manos de la profesora jefe o la asistente de aula, sino que ellos empezaron a hacerse cargo de su propio proceso de aprendizaje”</p> <p>“y ellos tenían que decidir si iban a hacer teatro de sombras o kamishibai”</p>
<p>Relacion con el contexto historico-social</p>	<p>“vinieron los apoderados a participar en estas actividades para que también se vieran más involucrados en el proceso educativo de los chiquillos, y ellos también tuvieron la capacidad de resignificarlo para que si ambas instituciones, la escuela y la familia, tuvieran un mismo foco y un lenguaje común para poder apoyar al estudiante.”</p>
<p>Modo de Interaccion</p>	<p>“Los estudiantes ya logran, por ejemplo, escuchar, esperar turnos, logran también adherir a las rutinas establecidas para esta forma de trabajo”</p>
	<p>“Les costaba mucho compartir, no tenían desarrollada la habilidad de escucha, incluso hacia la docente, costaba mucho que logran prestar atención”</p> <p>“la interaccion como de interdependencia. (...) si bien se logra la actividad aun quedan habilidades cooperativas por desarrollar,”</p> <p>“En estas actividades si los estudiantes lograron trabajar a través del diálogo, hubo interdependencia positiva, todos trabajaban, se apoyaban, reflexionaban en los posibles errores. (textos instructivos)”</p> <p>“si existía esa interdependencia donde se apoyaban cada uno de sus habilidades, de sus características.”</p> <p>“(la co-evaluacion) fue un trabajo super respetuoso, super constructivo entre los estudiantes”</p>
<p>Tipo de</p>	<p>“fue como bastante libre porque iba cada uno en funcion de su</p>

negociación	<p>ritmo para este gran objetivo común que tenemos con otros cursos incluso.”</p> <p>“las primeras actividades que empezamos a hacer de forma un poco más cooperativas, la interacción era más que nada complementos mecánicos, que no tenían como desarrolladas habilidades más cooperativas”</p> <p>“una dificultad en el trabajo cooperativo con niños porque todos, sobre todo cuando es una actividad motivadora, como que todos tienen la intención de participar y que su visión, o su opinión o su idea sea como la fundamental del trabajo”</p>
Sincronía:	<p>“la sincronización en las primeras actividades prácticamente no se daba, porque hubo que enseñar a trabajar de forma cooperativa”</p> <p>“cada estudiante hacía compromisos personales para que lograran ir a un objetivo de grupo”</p> <p>“se enojaba, se frustraba, o de repente tenía que asumir un rol que no le gustaba igual ahí generaba cierto rechazo, sin embargo el grupo lograba cumplir con el objetivo de las actividades.”</p> <p>“la ansiedad siempre les jugaba un poco en contra al grupo(...)hay estudiantes que no son tan autónomos, entonces al realizar este tipo de actividades, esa ansiedad de algunos por liderar el grupo en el fondo seguía... opacaba o limitaba un poco la capacidad de desarrollarse del compañero que era un poco más pasivo”</p> <p>“hay una relación entre la falta de autonomía, como que los llevaba un poco a no poder establecer un compromiso total con el grupo, y lo cual se veía también potenciado por la ansiedad de otros de querer participar, construir y crear.”</p> <p>“yo rescato la autonomía, el compromiso, la escucha, porque eran actividades que se hacían dentro de la sala, fuera de la sala, había a medida que los estudiantes iban estudiando, ellos mismos iban montando sus publicaciones.”</p> <p>“en la interacción que se daba, ya que los chicos podían influenciarse positivamente, por ejemplo, a través del diálogo, la escucha, si bien estas habilidades no estaban desarrolladas en su totalidad, ya se lograba observar una progresión”</p> <p>“yo creo que la escucha todavía la tenemos como con carencias, pero ya el diálogo, la interdependencia se está dando positivamente”</p> <p>“demostraron realmente haber desarrollado sus habilidades y considerar la escucha, la espera, la interdependencia positiva”</p>
Organización grupal	<p>“Hicimos una propuesta como curso y tuvimos que dividirla en tareas por bote.”</p> <p>“esta actividad, la verdad es que ya resultó bastante bien, lograron trabajar en equipo, respetando roles”. (animalario)</p>
Estrategias	<p>“teníamos un panel del ruido, aquí lo veo, porque eso va en</p>

pedagogicas	<p>coherencia con lo que te decía, al principio costaba mucho que se escucharan”</p> <p>“a través de la hoja de ruta, ellos hicieron que este proceso de aprendizaje para trabajar cooperativamente, ellos lograran reconstruir el sentido de este, que fuera un proceso conciente”</p> <p>“El silencio no estaba, por ejemplo, en relacion al orden sino que en relacion a la escucha, el poder comprendernos y el poder interactuar”</p> <p>“en un principio teníamos el nombre del juego del buen comportamiento en la época de los Antecedentes, pero yo identifique que eso ya quedaba demasiado básico para las necesidades del grupo, porque ya no era necesario utilizar eso para regular la conducta del curso,”</p> <p>“generar espacios de aprendizaje, y colectivizar y responsabilizar tambien al grupo como agente activo de este proceso.”</p>
Mistica	<p>“siguiendo siempre hasta el final del proceso con un lenguaje super mistico para encantar con la temática”</p>
Evaluacion	<p>“Se empezaban a dar cuenta de que de alguna manera todos funcionaban de forma diferente, y a través de eso tambien lograron reconocerse como persona”</p> <p>“empezaron a darse cuenta de cuales eran las fortalezas y debilidades que tenían cada uno, empezaron a darse cuenta de las características de la personalidad”</p> <p>“yo visualice que en un momento le tenían miedo, pero despues se dieron cuenta que solamente el se frustraba y necesitaba contención, entonces ahí el grupo empezó a darle esa contención y asi a distintos niños, en sus distintas necesidades.”</p> <p>“fue un periodo de motivación tambien de los chiquillos al cambiarles la metodología de trabajo”</p> <p>“mediante una sistematicidad de la propuesta, ellos lograron primero sentir confianza y sentir que el proceso de alguna manera era valido”</p> <p>“cuando ya se logro establecer esa regulación inicial, se pudo empezar a enfocar esto en habilidades un poco mas cooperativas, y a dejar el juego del buen comportamiento, a hacer que este progresara hacia lo pedagógico mas alla de lo conductual.”</p> <p>“ellos lograron resignificar su proceso educativo completo. Cuando ya eso se logra, empezamos a trabajar con la Hoja de ruta, en donde los chiquillos ya tenían como un poco mas de identidad de grupo.”</p> <p>“ya se pudo hacer una progresión, siento yo, hacia ocupar estos cimientos directamente en funcion del aprendizaje del grupo,</p>

porque ya en el fondo se había enseñado como lo básico para trabajar de forma cooperativa.”

“Nosotras presentamos las pautas antes de que empezaran a escribir los cuentos, entonces a la medida que iban escribiendo, antes de reescribir, en una clase se autoevaluaron, y en la clase siguiente hubo un traspaso de los cuentos reescritos, y se co-evaluaron”

“tenía que ir haciendo como una evaluación y una retroalimentación efectiva al grupo para plantearnos nuevos desafíos y que esto pudiera seguir progresando”

“Potenciar la modificabilidad del grupo, que el grupo pudiera no solo modificarse en su forma de trabajar, sino que también hubo una modificabilidad cognitiva, porque los chicos también lograron al final del proceso desarrollar habilidades de nivel superior, lograron crear, evaluarse, co-evaluarse, involucrarse en el proceso de evaluación también fue super significativo porque los hace concientes de su proceso, de los procesos de sus compañeros al co-evaluarse”

“a través de esta metodología tuvo una progresión importante, no solo conductual sino que ellos lograron reencantarse con su proceso educativo, lograron hacerse concientes de la necesidad de aprender más allá de la tarea que uno pueda dar”

“a través de esta metodología se logran derribar barreras que van más allá de lo pedagógico sino barreras que de repente ellos enfrentan en su vida en general, en su forma de relacionarse en su comunidad, en su territorio, porque ellos se enfrentan en su contexto familiar y social, al individualismo.”

“requiere trabajo, requiere esfuerzo, compromiso, profesionalismo, alfabetización docente también, pero para mí fue una herramienta transformadora.”

“los resultados de esta metodología se dieron de forma procesual”

“hay que comprender que este fue un proceso de aprendizaje.

Más allá que una aplicación de una metodología, fue una metodología que se tuvo que aprender, y también que requirió mucha exigencia hacia mí en este caso como profesora”

“Siento que esta metodología fue un medio también para romper las barreras con las que cargaban los estudiantes, que claramente no son su responsabilidad, son responsabilidad de un sistema que los limita”

Rol docente

“Si bien se hacía un desorden quizás del espacio, del ruido, ese desorden era como un desorden pedagógico, porque en el fondo estaba todo en función del aprendizaje, en función del cumplimiento de los objetivos. Entonces ahí también, en este tipo

	<p>de espacios, también me sirvió a mí para darme cuenta de que hay que modificar un poco las estructuras que uno tiene como profesor, sobre todo en relación a la normalización que siempre pretenden las escuelas.”</p>
<p>Problemas metodológicos</p>	<p>“Cabe mencionar que los chicos no van a trabajar de forma cooperativa por sí solos, porque en el fondo es algo que se tiene que aprender, y para aprenderlo después de años de una rutina escolar, de una experiencia escolar que no fue positiva para el grupo, no solo tienen que aprender a trabajar de forma cooperativa sino que tienen que desaprender un montón de aprendizajes que tuvieron, que en el fondo son obstáculos para este proceso.”</p> <p>“darse cuenta de que no solo ellos trabajaban de forma cooperativa sino que sus profesoras también, porque se dieron cuenta de que estaban todos haciendo la misma tarea con distintos niveles de exigencia o apuntando a distintos contenidos (...) explicitamos de que para que ellos trabajaran de forma cooperativa, nosotros también teníamos que hacerlo para poder unificar algunos criterios”</p>
<p>Problemas institucionales</p>	<p>“se nota una disociación entre algunos estudiantes, los que tienen por ejemplo un poco más de liderazgo, los que tienen un poco más de ventaja en su desarrollo académico, ellos sí lograron adherir con mayor facilidad a esta metodología”</p> <p>“Siempre en el año anterior los logros eran individuales y en relación a los mismos niños en desempeño académico, asistencia, en distinción en lenguaje y matemáticas... entonces gran parte del grupo se veía segregado por ese orden de comprensión de la tarea pedagógica, que en el fondo estaba enfocada solo a lo académico.”</p>
	<p>“carencias... son institucionales, porque esto refleja que como escuela no tenemos trayectoria educativa. Que no hay lineamientos comunes para el trabajo, por lo tanto, quizás si hubiese recibido un curso en base a una trayectoria educativa, o sea con lineamientos claros, lineamientos institucionales, los logros del grupo podrían haber sido muchos más, podrían incluso llegar a trabajar de forma colaborativa”</p> <p>“cuando hablamos de capacidades limitadas comprendemos que esas las pone el contexto, (...) y que no son propias del estudiante”</p>
<p>Efectos de la Metodología de botes</p>	<p>“lo que se proponía era significativo para ellos y además que de alguna manera les servía porque empezaron a ver por primera vez, en los primeros meses, logros colectivos que no los habían tenido antes”</p>

Proyeccion	<p>“mediante esta metodología de trabajo, esa brecha de la que hablaba en un principio empezó a disminuir porque los estudiantes empezaron, a través de la interdependencia positiva, a apoyarse y a colectivizar el aprendizaje.”</p> <p>“aquí problemas conductuales ya no se presentaron, a pesar de ser una actividad super abierta”</p> <p>“todos se apoyaban unos con otros, ya no importaba de que bote eras”</p> <p>“ya lograban leer en silencio, y si algo les llamaba la atención comentarlo con un nivel de volumen moderado con el compañero de al lado, levantar la mano para contarle a todo el curso eso maravilloso que descubrieron”</p> <p>“No podemos quedarnos en el aprendizaje directivo, o la transmisión de los conocimientos, sino que esto es lo que se debe hacer, desarrollar habilidades para la vida en la sociedad, para que los chiquillos a pesar de sus condiciones sociales, económicas, incluso emocionales, logren tener una participación activa en la transformación social.”</p> <p>“que la evaluación logre ser como un medio para el aprendizaje”</p>
------------	--

## ANEXO 14: Resumen de Categorías textuales en Metodología de botes

### Resumen de Categorías textuales en Metodología de botes

Categorías Textuales	Lineas de fuerza
1. Organización grupal	<p><b>Entrevista:</b></p> <p>“el rol que más se utiliza es el del capitán o capitana, que es como un liderazgo positivo dentro del grupo. Es quien ayuda de repente a coordinar y a resolver los conflictos que surgen (...) ellos mismos van tratando de regularse, ellos son quienes eligen a su capitán.”</p> <p>“Y también tenemos un rol súper importante, que es como los tutores o ayudante que determinamos nosotros, que es lo niños que tienen alguna habilidad muy desarrollada, por</p>

ejemplo en lectura, y ellos apoyan y al ladito suyo tienen al compañero que tiene aún dificultades para el desarrollo de esa habilidad”

### **Notas de campo**

“Posteriormente se preparan las figuras para el teatro de sombras, definiendo los roles de la presentación -quien lee, quien mueve las marionetas”

“Se hace un llamado a los tutores a ayudar a los compañeros que necesitan ayuda”

“El trabajo individual se compara con el de los compañeros del bote para corregirlos colectivamente. Se le da importancia al rol del capitán, quien debe dirigir la actividad para que todos los trabajos estén correctos. Se advierte que el capitán debe revisar los trabajos con todo el grupo, y no de forma individual.”

“Los capitanes reúnen los trabajos y luego se ponen en común todos los materiales que fueron traídos individualmente.”

“El bote 5 fue el primero en exponer (dos exponen, uno se esconde), a los cuales el curso les hizo dos críticas”

### **Taller de sistematización de experiencias:**

“Hicimos una propuesta como curso y tuvimos que dividirla en tareas por bote.”

“esta actividad, la verdad es que ya resulto bastante bien, lograron trabajar en equipo, respetando roles”. (animalario)

### **Entrevista:**

“estrategia de regulación conductual”

“este es el juego del buen comportamiento, es como un conductismo disfrazado de juego, en donde hay palabras claves, sonidos claves, trabajan en grupo, reciben un premio que es un estímulo.”

“Esto tiene distintos motivadores, el más básico yo creo que sería el tema del panel que son los premios”

“en el inicio, como recoger las ideas de todos para que ellos puedan conectar con la tarea, puedan conectar con la temática de trabajo”

“Yo de repente les digo ‘nosotros somos un gran barco y tenemos muchos botes adentro’”

“ir al desarrollo de la actividad, que ahí ya vamos con el foco en el grupo más reducido cierto, que tratamos de que no sea de más de 4 o 5 niños para que todos puedan trabajar.”

“un número más pequeño de integrantes del grupo, nos

## **2. Estrategias pedagógicas**

permite facilitar el trabajo, facilitar la posibilidad de decisiones, el distribuir roles”

“el cierre también siempre trato de que sea colectivo”

“a pesar de que cada clase tiene su propia estructura, trato de que vayan teniendo continuidad una clase con otra”

“el material es por grupo, cada uno tiene su tarro con su material, que tiene el número del grupo, y ellos tienen no solo que compartirlo sino que hacerse cargo de ese material, de que no se pierda”

“tienen una hoja de ruta en la que van definiendo como van hacer el trabajo en grupo”

“decir volumen cero con la mano empuñada arriba, o un un aplauso que yo hago (hace el aplauso) y todos me responden, y eso los lleva a poder generar momentos de conversación sin tener que estar gritando “siéntate”, “cállate”, e ir de uno en uno, porque eso nos hace optimizar el tiempo, y también es de forma más amigable”

### **Notas de campo**

“La clase se inicia a las 08.00 hrs. con un saludo inicial y una instancia de relajación motivado con música pachamamica.”

“Se le premia con una estrella al primer bote en conformarse completo (que lleguen todas las personas).”

“Esta pregunta se muestra como un desafío cuyo premio será obtener una estrella para su bote”

“Al finalizar se le pregunta al curso ¿Que estuvo bien del grupo? a lo que responden “el trabajo en equipo”, “que trabajamos juntos”; y ¿Que se puede mejorar?, en lo cual consideraron “pensar en no jugar durante la presentación”

“Al finalizar la presentación el curso dejó de prestar atención y se desordenaron. La profesora utiliza la clave de un aplauso rítmico para que cada persona vaya a su bote y la imiten.”

“La clase finaliza con un “ticket de salida” (modalidad aplicada para la sistematización) con las preguntas ¿Cómo se organizaron? ¿Por qué?”

“estudiantes se ordenan en fila para entrar en pareja al aula. Antes de entrar a la sala, deben pasar por un poster que tiene 9 modalidades de saludo, algunos ejemplos son “saludo con abrazo” “saludo bailando”, “saludo sonriendo”, “saludo abrazando a todos”, “saludo chocandolas” (manos), “saludo con un like”, “saludo cantando”, “Saludo diferente” (namaste, posicion de yoga), y “saludo informal”. Cuando los o las estudiantes llegaban a la puerta seleccionaban su

modalidad con la mano (en ocasiones saltando) para después saludarse con el o la compañera y luego con las docentes. Al entrar a la sala esperaron en sus asientos.”

“se construye colectivamente (como curso)”

“la realización de las cocadas, donde todos los grupos participan activamente.”

“Mientras se ve el video, se detiene en cada paso de la instrucción para preguntar algo que aclare el video.”

“Se repite la frase “todos escuchan, todos piensan, uno responde”.

“Después de esto, se ofrece un premio (una estrella) para el bote que averigüe en su casa quien creó el Slime.”

“se realiza un trabajo individual”

“reiterando el “volumen cero”

“Detiene la actividad diciendo “ojos acá” para explicar la parte de los materiales”

“De vuelta de recreo se comienza con una canción para relajar y ejercicios de respiración.”

“Se inicia la clase con una canción relajante (15 min.) para luego recordar lo que se hizo el día anterior”

“Se abre la palabra para que los grupos expliquen cómo han desarrollado la actividad”

“se comienza la actividad con un juego de baile colectivo.”

“se dispone como motivadora la invitación al “bote con el mejor comic” a llevarlos al parque del comic que queda en San Miguel, especificando que “no es a la suerte del flojo, sino que es un premio al esfuerzo”.

### **Taller de sistematización de experiencias**

“teníamos un panel del ruido, aquí lo veo, porque eso va en coherencia con lo que te decía, al principio costaba mucho que se escucharan”

“a través de la hoja de ruta, ellos hicieron que este proceso de aprendizaje para trabajar cooperativamente, ellos lograran reconstruir el sentido de este, que fuera un proceso conciente”

“El silencio no estaba, por ejemplo, en relación al orden sino que en relación a la escucha, el poder comprendernos y el poder interactuar”

“en un principio teníamos el nombre del juego del buen comportamiento en la época de los Antecedentes, pero yo identifiqué que eso ya quedaba demasiado básico para las necesidades del grupo, porque ya no era necesario utilizar eso para regular la conducta del curso,”

“generar espacios de aprendizaje, y colectivizar y

responsabilizar también al grupo como agente activo de este proceso.”

### 3. Mística

#### **Taller de sistematización de experiencias:**

“siguiendo siempre hasta el final del proceso con un lenguaje super místico para encantar con la temática”

### 4. Evaluación

#### **Entrevista:**

“Entonces en la metodología de botes surgen cambios de forma constante”

“El origen es como la normalización, la regulación conductual y emocional del grupo, pero ya cuando eso se logra hay que pasar a la segunda etapa, que es empezar a llevar esto al aprendizaje, relacionarlo directamente con las metas y los logros en relación al desarrollo académico de los chiquillos.”

“dentro de esa regulación tienen la posibilidad de conocerse, de humanizarse un poco más”

“para mí sería el objetivo de esta metodología, que sería llegar a un aprendizaje colaborativo”

“Creo que va muy disociado a la estandarización.”

“que los chiquillos puedan trabajar colectivamente y puedan desenvolverse en la realidad, en su realidad que de repente es muy diferente a la de otros niños”

“esta basada en el contenido sino que está más basada en el desarrollo de habilidades”

“yo hago una evaluación auténtica que requiera un trabajo sistemático, un trabajo planificado, que la evaluación sea parte de un proceso de aprendizaje, no el final, no el suceso que ocurre al final de la unidad o al final de la clase, no, en todo momento estamos evaluando. Cuando voy pasando por los botes voy revisando la actividad, son situaciones evaluativas más que aplicar un instrumento.”

“Es un aprendizaje más experimental, basado en proyectos, basado en la experiencia y el desarrollo de habilidades más que en el contenido. Por eso tenemos aprendizaje de mayor calidad porque no estamos memorizando nada, estamos desarrollando habilidades”

“todos sabemos a lo que nos enfrentamos con niños que vienen con dificultades psicosociales muy grandes y esta para mí ha sido la mejor forma de enfrentarlo, deconstruir las barreras que uno trae como docente para brindarles oportunidades a los niños y las niñas de la población la pincoya”

#### **Taller de sistematización de experiencias**

“Se empezaban a dar cuenta de que de alguna manera todos funcionaban de forma diferente, y a través de eso también lograron reconocerse como persona”

“empezaron a darse cuenta de cuáles eran las fortalezas y debilidades que tenían cada uno, empezaron a darse cuenta de las características de la personalidad”

“yo visualice que en un momento le tenían miedo, pero después se dieron cuenta que solamente él se frustraba y necesitaba contención, entonces ahí el grupo empezó a darle esa contención y así a distintos niños, en sus distintas necesidades.”

“fue un periodo de motivación también de los chiquillos al cambiarles la metodología de trabajo”

“mediante una sistematicidad de la propuesta, ellos lograron primero sentir confianza y sentir que el proceso de alguna manera era válido”

“cuando ya se logró establecer esa regulación inicial, se pudo empezar a enfocar esto en habilidades un poco más cooperativas, y a dejar el juego del buen comportamiento, a hacer que este progresara hacia lo pedagógico más allá de lo conductual.”

“ellos lograron resignificar su proceso educativo completo. Cuando ya eso se logra, empezamos a trabajar con la Hoja de ruta, en donde los chiquillos ya tenían como un poco más de identidad de grupo.”

“ya se pudo hacer una progresión, siento yo, hacia ocupar estos cimientos directamente en función del aprendizaje del grupo, porque ya en el fondo se había enseñado como lo básico para trabajar de forma cooperativa.”

“Nosotras presentamos las pautas antes de que empezaran a escribir los cuentos, entonces a la medida que iban escribiendo, antes de reescribir, en una clase se autoevaluaron, y en la clase siguiente hubo un traspaso de los cuentos reescritos, y se co-evaluaron”

“tenía que ir haciendo como una evaluación y una retroalimentación efectiva al grupo para plantearnos nuevos desafíos y que esto pudiera seguir progresando”

“Potenciar la modificabilidad del grupo, que el grupo pudiera no solo modificarse en su forma de trabajar, sino que también hubo una modificabilidad cognitiva, porque los chicos también lograron al final del proceso desarrollar habilidades de nivel superior, lograron crear, evaluarse, co-evaluarse, involucrarse en el proceso de evaluación también fue super significativo porque los hace concientes de su

proceso, de los procesos de sus compañeros al co-evaluarse”

“a través de esta metodología tuvo una progresión importante, no solo conductual sino que ellos lograron reencantarse con su proceso educativo, lograron hacerse concientes de la necesidad de aprender mas alla de la tarea que uno pueda dar”

“a través de esta metodología se logran derribar barreras que van mas alla de lo pedagógico sino barreras que de repente ellos enfrentan en su vida en general, en su forma de relacionarse en su comunidad, en su territorio, porque ellos se enfrentan en su contexto familiar y social, al individualismo.”

“requiere trabajo, requiere esfuerzo, compromiso, profesionalismo, alfabetización docente tambien, pero para mi fue una herramienta transformadora.”

“los resultados de esta metodología se dieron de forma procesual”

“hay que comprender que este fue un proceso de aprendizaje. Mas alla que una aplicación de una metodología, fue una metodología que se tuvo que aprender, y tambien que requirió harta exigencia hacia mi en este caso como profesora”

“Siento que esta metodología fue un medio tambien para romper las barreras con las que cargaban los estudiantes, que claramente no son su responsabilidad, son responsabilidad de un sistema que los limita”

## **ANEXO 15: Resumen de Categorías textuales en Interaccion entre estudiantes**

### **Resumen de Categorías textuales en Interaccion entre estudiantes**

#### **Categorías textuales**

Modo de Interaccion

#### **Lineas de Fuerza**

##### **Entrevista:**

“ellos son los responsables generalmente de buscar que su compañero conecte con la actividad”

“ha llevado a que la interacción cambie, como te dije hoy día son un curso alegre, trabajador, tiene la posibilidad de ser más empáticos porque ya se conocieron”

“incluso va desarrollando habilidades sociales, el poder hacerte cargo de un otro que es parte de tu colectivo y que

tiene alguna necesidad”

“su mismo colectivo va reconociendo ese avance que tuvo el compañero, porque ellos fueron testigos de su historia anterior”

“si hay muchas diferencias, a nivel cognitivo, a nivel conductual, pero cuando ya trabajan en grupo se unifican las fuerzas, y ese es el principal motivador, el darse cuenta que todos pueden”

**Notas de campo:**

“las niñas responden mientras que los niños juegan (hay una división física en el bote, los niños a un lado, las niñas a otro)”

“no se revisan los trabajos colectivamente, cada uno revisa su propio trabajo”

“se evidencia una amistad entre sus participantes”

“Cada uno hizo lo que queria.”

“al pasar un rato se pelean a golpes y no se piden disculpas, por lo que el trabajo finalmente solo lo realizaron las niñas.”

**Taller de negociación:**

“no compartimos todas las cosas”

**Taller de sistematización de experiencias:**

”Los estudiantes ya logran, por ejemplo, escuchar, esperar turnos, logran tambien adherir a las rutinas establecidas para esta forma de trabajo”

“Les costaba mucho compartir, no tenían desarrollada la habilidad de escucha, incluso hacia la docente, costaba mucho que logran prestar atención”

“la interaccion como de interdependencia. (...) si bien se logra la actividad aun quedan habilidades cooperativas por desarrollar,”

“En estas actividades si los estudiantes lograron trabajar a través del diálogo, hubo interdependencia positiva, todos trabajaban, se apoyaban, reflexionaban en los posibles errores. (textos instructivos)”

“si existía esa interdependencia donde se apoyaban cada uno de sus habilidades, de sus características.”

“(la co-evaluacion) fue un trabajo super respetuoso, super constructivo entre los estudiantes”

Tipo de negociacion

**Entrevista:**

“cada equipo es un bote que tiene un capitán que es como un líder, que tiene que ejercer el liderazgo positivo dentro del grupo”

“ese capitán no se da desde un autoritarismo, sino que desde una autoridad más positiva, de que se pueda transformar en un buen líder, que pueda apoyar en coordinar, en mediar de repente, porque surgen conflictos entre ellos, conflictos de intereses, conflictos de poder de repente”

“con roles que ellos van inventando según su propia necesidad.(...) que casi siempre también van eligiéndolo en relación a sus potencialidades.”

“se dan como momentos de diálogo, a veces votan lo que quieren decidir para la actividad, van preguntándose uno a uno”

“Y también pelean, pelean mucho”

“de repente se asume un liderazgo más impositivo, como un autoritarismo, entonces ahí se rompe el compromiso con el resto, porque su idea como que vale un poco más”

**Notas de campo:**

“el capitán decide que hace el resto, imponiéndolo sin mayor diálogo a pesar de que alguien expresa que no quiere leer.”

“se llega forzosamente al acuerdo de que dos personas leerán, aunque nadie tiene ganas de hacerlo”

“comentan que se organizan a través de votación.”

“Cada uno hace una tarea por separado, se dividen las tareas comentando que hace cada uno para no repetirse.”

“Como no pueden escribir al mismo tiempo los ingredientes e instrucciones se las reparten.”

“Se dividen la tarea de tal forma que cada uno hace lo que quiere.”

“Se dividen las preguntas pero no las realizan en equipo.

Acusan a un compañero que hace la tarea sin preguntarle al resto del grupo.”

“inicialmente no podían decidir que querían hacer, dado que cada persona quería algo diferente. La solución a este problema fue pre-seleccionar tres alternativas para luego definir cual era la mejor.”

“los estudiantes identifican que les costo decidir”

“desarrollando una negociación sin jerarquías”

“Cada persona debe dar una idea de materiales, surgiendo el problema de que habían personas que no tenían ideas que proponer. Acusan a un estudiante de no participar.”

“una buena negociación sin manifestar jerarquías, sin embargo uno no participa”

“Cuando hay tareas específicas (escribir) las dividen”

“Una niña no quiere participar y otro le dice “la idea es que todos hagamos un poco”, a lo que le responden “¿y si no

quiero, que? olvidense que soy su compañera”.

**Ticket de salida:**

“Lo decidimos en grupo y votar”

“para eso votamos y decidimos”

“Votar y ahi nos decidimos”

“elegimos turnos, trabajamos en equipo”

“Decidimos todos juntos trabajando todos al mismo tiempo”

**Taller de negociación:**

1° Parte

Negociacion directiva:

“porque pienso que solo con una capitana o capitán podemos hacer mas cosas”

“que los capitanes mandan”;

“porque es mas rapido y cada una elije que es pintar”

“porque es capitán y el dirige todo, los apoya”

“porque si, un capitán”

“porque la Antonela siempre manda”.

“porque hay un capitán”

Negociacion Cooperativa:

“porque cada uno cumple una parte de la actividad diferente”

“casi todas las tareas las hacemos juntos”

“porque casi siempre hacemos todo en conjunto”

“porque a veces nos ayudamos”

“Porque cada vez que hacemos una cosa lo dividimos”

“porque todos tenemos que tener que hacer diferentes cosas”

“cada uno sigue su parte de la tarea”

“porque nos dividimos las tareas”

“mi bote en el todos trabajamos en algo distinto y lo logramos”

Negociacion colaborativa:

“porque todos trabajan todos juntos”;

“todos damos buenas ideas y hacemos todo juntos”;

“somos un equipo y hacemos las cosas juntos”

“porque entre nosotros nos ayudamos”

“porque nos comprometemos a decir las ideas de todos y tambien porque trabajamos en equipo”

2° Parte

“votando porque cada uno tiene una idea y tenemos que elegir.”

“decidimos quién hace qué votando y hablando”

“Hablamos justamente y pensamos en las ideas de otros”

“Se deciden los roles por votos y hablando.”

“El capitán escucha a los demás compañeros y no busca mandar porque los demás también deben decir sus ideas”

“Sin pelear, discutiendo las decisiones cada uno, votando las ideas”

“Los capitanes mandan y dan las ideas y el resto los sigue”

“Decide uno, algunos deciden pero hay otros que nunca deciden”

“El capitán dirige las tareas.”

“El capitán ordena todo del grupo y ayuda a alguien si es que le cuesta algo, también resuelve las peleas entre nosotros”

“Que el capitán haga que escuchemos al compañero que quiera hablar.”

“Que el capitán escuche las ideas que dicen del bote.”

“Que el capitán resuelva las peleas.”

“Que el capitán y el ayudante puedan hacer que todos puedan pintar y dibujar, a la mitad entre los que quieran hacerlo.”

“cada uno hace algo distinto porque es más rápido y cada uno puede elegir”

“Hablando y votamos y decimos cuando nos gusta a todos”

“Si algunos por ejemplo quieren una cartulina amarilla y los demás una roja podemos elegir una naranja, que combina los dos colores o elegir otro color.”

“El capitán piensa que podemos hacer y decidimos todos juntos”

“Un capitán bueno deja que los demás opinen.”

“Compartir. Opinar las ideas y todos juntos. Turnándose para cada idea, y después juntar todas las ideas y crear una.”

### **Taller de sistematización de experiencias:**

“fue como bastante libre porque iba cada uno en función de su ritmo para este gran objetivo común que tenemos con otros cursos incluso.”

“las primeras actividades que empezamos a hacer de forma un poco más cooperativas, la interacción era más que nada complementos mecánicos, que no tenían como desarrolladas habilidades más cooperativas”

“una dificultad en el trabajo cooperativo con niños porque todos, sobre todo cuando es una actividad motivadora, como que todos tienen la intención de participar y que su visión, o

## Sincronía

su opinión o su idea sea como la fundamental del trabajo”

**Entrevista:**

“muchas veces se ha dado de forma natural entre ellos, que le dan la responsabilidad de ser capitán o capitana al más disruptivo o a la niña que es como más dispersa, entonces es como una manera que ellos mismos han ido encontrando de enfocar positivamente a ese compañero o compañera”

“se comprometen con la tarea que nos proponemos, porque yo me considero parte del grupo, no me considero un agente externo, entonces mi tarea también es su tarea. Y eso los ha hecho cohesionarse como grupo.”

“ejemplo de co-construcción del conocimiento podría ser, como lo que te decía anteriormente, cuando ellos se van apoyando entre pares, o también mediante la discusión, la socialización, el cuestionamiento del trabajo, se van dando cuenta de los errores que pueden tener, o de repente cuando al cierre de una actividad todos los botes van diciendo como lo hicieron, o van relatando lo que hicieron de su trabajo.”

“ellos casi siempre se distribuyen las tareas, en esta etapa como inicial de esta metodología, en relación a sus habilidades”

“también se da una cierta empatía, porque de repente el que es lector del grupo lee la instrucción, lee la actividad, quizás no le van a entender tanto pero tuvo la oportunidad, y tuvo esa posibilidad de ir aumentando su autoestima, asumiendo un rol más activo dentro del grupo”

“hay grupos que adquieren como una sincronía muy potente y funcionan bien, también depende de cuánto les guste la actividad”

**Notas de campo:**

“cada estudiante elige su personaje, y la lectura se realiza de forma voluntaria por la única persona que se motivó a hacerlo.”

“se distribuyen rápidamente los roles, están todos de acuerdo en que uno debe leer”

“Comienzan sin mucha organización, se evidencia que una estudiante reprocha a sus compañeros”

“yo no hice nada”

“solo una niña responde”

“si bien al principio uno pide a gritos que lo escuchen, posteriormente entre todas y todos le dicen qué debe escribir.”

“En la autorregulación grupal se le corrige a un compañero la

tarea que estaba haciendo, este se enoja y luego cada una hace la actividad por separado, sin diálogo grupal”

“Hacen la actividad por separado y la falta de diálogo les hace repetir una instrucción.”

“El diálogo fluido y la poca cantidad de personas (3 integrantes) les permite terminar rápidamente.”

“Todas y todos participan”

“Todas y todos participan paralelamente haciendo diferentes partes de la tarea. Se da un diálogo colectivo donde opinan sobre lo que hacen las otras compañeras/os. Se evidencia que la pasan bien haciendo la actividad colectivamente.”

“Al final queda una persona sola haciendo el trabajo”

“Quedan dos compañeras haciendo la actividad solas. El otro compañero se fue.”

“se ayudan mutuamente, corrigen entre todos.”

“Realizan la actividad en un diálogo colectivo. Todas y todos participan.”

“Se da un dialogo fluido”

“Dentro del grupo acusan que un compañero no hace nada, respondiendo éste que “aquí no puedo hacer nada, es como estar en la cárcel”.”

“no logran ponerse de acuerdo para avanzar en paralelo”

“trabajaron por separado sin coordinarse”

“Una persona le dice al resto una idea de como complementarse, preguntando ¿Como quieren el ambiente? ¿soleado, oscuro? ¿con lluvia?, y van construyendo la historia en conjunto. Luego se dividen el trabajo por viñeta, cada uno realiza una, dibujando en paralelo mientras definen los detalles dialogando.”

#### **Ticket de salida:**

“pero no solucionamos el problema y leyo uno.”

“nos costo decidir quien iba a leer”

“nos costo un poco hacerlo todos juntos”

“trabajamos en equipo e hicimos todo”

“Hicimos este trabajo en equipo porque era la mejor opción”

“Nos ayudamos en equipo”

“Ayudarnos a trabajar”

“Nos ayudamos mutuamente”

“Votar sinceramente”

“no trabajo un compañero”

#### **Taller de negociación:**

“nos pasan una tarea y tenemos que ayudarnos todos”

“Decidiendo todos juntos porque somos un grupo”

“cada vez que hacemos una tarea la dividimos en grupo. Todos hacemos cosas diferentes(...) Funcionamos así porque el capitán pone las reglas”

“Si es que tenemos distintas tareas nos dividiremos entre todos y según lo que quisieran hacer, y si una la quieren hacer más de una persona la dividiríamos o alguien se la cedería al otro”

“El tutor ayuda a los demás, a los que saben menos.”

“El capitán (...), da aliento para seguir”

“el ayudante ayuda a la gente que le cueste algo como matemáticas y lenguaje”

“ayudándonos al trabajar”

“Ayudarnos, no pelear”

“Que ayuden a hacer las cosas a las personas que no saben. No dar las respuestas pero sí ayudar y explicar para que el compañero capte.”

“Podríamos juntarnos en equipo para que el que sabe le enseñe al que no sabe.”

“porque uno dice una idea, otro dice otra y las juntamos”

“Cuando hay conflicto hablamos y nos calmamos”

“Estar atentos y escuchando, las ideas de los demás.”

“que estemos todos juntos, porque a veces los compañeros se van de la mesa”

“Mejorando el comportamiento. Si un compañero no escucha decirle que trate de escuchar”

“Que hagamos lo mejor que podamos hacer.”

“Que si el capitán no quiere serlo que le diga a la tía”

### **Taller de sistematización de experiencias:**

“la sincronización en las primeras actividades prácticamente no se daba, porque hubo que enseñar a trabajar de forma cooperativa”

“cada estudiante hacía compromisos personales para que logran ir a un objetivo de grupo”

“se enojaba, se frustraba, o de repente tenía que asumir un rol que no le gustaba igual ahí generaba cierto rechazo, sin embargo el grupo lograba cumplir con el objetivo de las actividades.”

“la ansiedad siempre les jugaba un poco en contra al grupo(...)hay estudiantes que no son tan autónomos, entonces al realizar este tipo de actividades, esa ansiedad de algunos por liderar el grupo en el fondo seguía... opacaba o limitaba un poco la capacidad de desarrollarse del compañero que era un poco más pasivo”

“hay una relacion entre la falta de autonomia, como que los llevaba un poco a no poder establecer un compromiso total con el grupo, y lo cual se veía tambien potenciado por la ansiedad de otros de querer participar, construir y crear.”

“yo rescato la autonomia, el compromiso, la escucha, porque eran actividades que se hacían dentro de la sala, fuera de la sala, había a medida que los estudiantes iban estudiando, ellos mismos iban montando sus publicaciones.”

“en la interaccion que se daba, ya que los chicos podían influenciarse positivamente, por ejemplo, a través del dialogo, la escucha, si bien estas habilidades no estaban desarrolladas en su totalidad, ya se lograba observar una progresión”

“yo creo que la escucha todavía la tenemos como con carencias, pero ya el dialogo, la interdependencia se esta dando positivamente”

“demostraron realmente haber desarrollado sus habilidades y considerar la escucha, la espera, la interdependencia positiva”

## **ANEXO 16: Resumen de Categorías textuales en Interaccion entre estudiantes y docente**

### **Resumen de Categorías textuales en Interaccion entre estudiantes y docente**

#### **Categorías textuales**

Sello docente

#### **Lineas de Fuerza**

##### **Entrevista:**

“el cambio de metodología, el diferente tipo de evaluación, que de repente puede ser una nota el desarrollo de una actividad en grupo que hiciste por tres, cuatro, cinco clases.”

“uno que no sabe leer, pero su grupo se va a enfocar en ayudar, en que trate de conocer las letras, en que puede escribir, en que puede hacer su guía igual que todos sin que tenga que, por ejemplo, irse a trabajar fuera de la sala con otro equipo multidisciplinario porque no sabe leer”

“el vínculo, porque es super necesario vincularse con el

grupo, y que ellos, además de vincularse conmigo, se traten de vincular con todas las personas que estén interactuando aquí entre nosotros”

“es como trabajar para la vida de los chiquillos más que para un número o una nota.”

“lo primero que tiene que tener es flexibilidad, porque hay mucho que deconstruir”

“la flexibilidad es la forma que tiene que tener el profe, pero el compromiso social, lo que algunos llaman mas como vocación, cierto, yo creo que es el fondo de esto.”

“hay que estar muy atento a cuanto puede ir progresando la metodología, y muy atento a lo que traen los niños, a sus conocimientos previos, a sus experiencias previas, porque si tu te tomas de eso avanzas mucho más rápido, porque es significativo para el grupo.”

“hay que reforzar de forma transversal, que ellos comprendan que son parte de un equipo y que son un todo, y que si logran la tarea el resultado positivo es para todos, y si algo les faltó, lo que les faltó es para todos también.”

“yo siempre trato de pensar lo que llamamos necesidades educativas especiales como capacidades limitadas, lo veo como desde otro punto de vista, veo que cada uno trae sus capacidades y estas no son limitadas por algo que venga del niño o niña, sino que son limitadas por el contexto, hay que dejar de atribuirle la limitación o la desigualdad al estudiante, tenemos que responsabilizarnos como contexto educativo de esa desigualdad.”

“siento que es algo que tenemos que hacer, que tenemos que devolverles su oportunidad, si podemos hacerlo a través del juego también les estamos devolviendo su infancia, les estamos devolviendo la creatividad, les estamos devolviendo el desarrollo emocional”

“Es difícil, tenemos mucho que deconstruir, mucho que aprender, es un proceso largo, que requiere mucho esfuerzo, pero para mi por lo menos ha sido la forma de enfrentarme a esta realidad adversa.”

#### **Notas de campo:**

“Para evitar “berrinches” la profesora cuenta su experiencia del año anterior, advirtiendo la posibilidad de que no salga el “slime”. Para tales casos pregunta al curso ¿Que hay que hacer? guiando la respuesta hacia “tomarlo con calma” para “intentarlo nuevamente”.”

“Se reitera el apoyo mutuo entre compañeros para escribir las

instrucciones.”

“advirtiéndolo que si hay un compañero que no trabaja, todos se verían perjudicados: deben trabajar “todos para uno y uno para todos”.”

“Finalmente la profesora felicita al curso por el buen trabajo”

“Se explica la razón del castigo: “debemos escucharnos porque podemos aprender de nuestros compañeros”, promoviendo el “respeto y compañerismo”. Asimismo se advierte que “no puede una sola persona decirlo todo”; y “si está nervioso, no importa porque estamos en confianza”.

“La profesora resalta esta capacidad colectiva de organizarse para solucionar los problemas del equipo.”

“La profesora les pregunta ¿Cómo lo hubieran solucionado?, diciendo ‘aquí nadie está retando a nadie. Escuchen, hablemos de a uno’, a lo que le responden “Nosotras lo íbamos a hacer solas”, e interviene la profesora: “¿Por qué? Aquí no hay dos equipos. No se trata de echarnos la culpa, si son un equipo tienen que decidir y dejar de acusarse”, y le pregunta ‘¿Qué hiciste para que resultara en equipo?’, a lo que responden ‘Nada’. La profesora continúa: ‘No es culpa de uno ni de otro, todo el equipo es responsable, si no se hizo nada usted también es responsable. Vean lo que tienen y unifiquenlo. Si ella no sabe que dibujar ayúdela con la secuencia lógica. Si van a separar el trabajo díganse que hacer cada uno’”

“los trabajadores del colegio se fueron a paro en protesta contra la precarización de la educación pública en este sistema mercantil.”

### **Taller de sistematización de experiencias:**

“siento que es como otra forma de llegar a que los niños logren habilidades para la vida, más allá de aprendizajes o memorización de contenidos, es en el fondo enseñar para el siglo XXI.”

“trabajar de forma cooperativa, y pienso que idealmente colaborativa, en estos contextos sociales siento que es hacer una contracultura pedagógica”

“me llevaba a cuestionar en todo momento mis prácticas pedagógicas para que no hubiese un estancamiento de los aprendizajes del grupo”

“fue un proceso super respetado, siento que nunca hubo una intención de acelerar ni de cumplir con ciertos estándares”

“también el profesor puede promover el cambio de práctica de la escuela, debe potenciarla”

## Autonomía

**Entrevista:**

“desarrollar otras habilidades, que ellos puedan trabajar de forma autónoma, que tengan la capacidad de decidir, la capacidad de cuestionarse algunas cosas, la capacidad de trabajar en equipo (...)que desarrollen habilidades para la vida.”

“tambien esta super enfocado en desarrollar un pensamiento crítico, en que los chiquillos tengan la posibilidad de cuestionarse las cosas, en desarrollar cosas que vayan más allá de lo memorístico”

“Y aquí el rol activo siempre es de ellos, una trata de ir guiando, monitorear que todos estén en la actividad”

“decirle que es importante que su compañero de al lado logre la tarea, que si el de al lado no lo hizo pero él lo hizo perfecto tampoco está bien porque somos un equipo.”

**Notas de campo:**

“Se inicia la actividad con instrucciones claras de cómo pueden organizarse, explicitando que son las y los mismos estudiantes quienes deciden la forma que les acomode.”

“Se hace un llamado a que “cada bote busque su identidad, desarrollar ideas propias, lo que salga del grupo”, para “rescatar las mejores ideas del grupo”, dando la posibilidad de que se le agreguen nuevos elementos al texto”

“También se hace un llamado a que “nadie puede quedar fuera de la tarea, tenemos que trabajar todas y todos”.”

“El grupo no valida la opinión individual hasta que se corrobora con la profesora, necesitan confirmar sus conocimientos con un adulto.”

“la capitana revisa sola, sin embargo la profesora le corrige”

“Sin embargo, una persona no participa hasta que la profesora le da el rol de escribir en el papelografo lo que se dialoga.”

“Se genero un problema cuando uno de los estudiantes hace un dibujo pero es borrado por las dos niñas que lideran el grupo, reemplazandolo por un nuevo dibujo. Despues de una intervencion docente se le permite volver a realizarlo.”

“El bote que hace ruido corre el riesgo de perder una estrella.”

“Todo guiado por la profesora porque no se ponian de acuerdo”

**Taller de sistematización de experiencias:**

“ellos determinaban un nombre que iban a tener, determinaban el compromiso del bote por estudiante, ahí se distribuían ciertos roles, roles que en un principio ellos inventaron,”

“Mediante la mediación, un monitoreo constante de la tarea, íbamos identificando los posibles errores, también utilizando estas estrategias y evaluaciones como un medio para el aprendizaje, más allá de que los chicos entregaran su texto instructivo al final del proceso ellos iban como construyendo el conocimiento y aprendiendo”

“el llevar a los chiquillos a completar una ficha era como hacerlos parte de este proceso, y más allá de algo que yo quisiera dirigir, sino que surgiera desde sus propios intereses, desde sus propias necesidades (entre docente y estudiante)”

“y ellos tenían que decidir si iban a hacer teatro de sombras o kamishibai”

“fue un traspaso de liderazgo a todo el grupo, ya el liderazgo no estaba solo en manos de la profesora jefe o la asistente de aula, sino que ellos empezaron a hacerse cargo de su propio proceso de aprendizaje”

**ANEXO 17: Resumen de Categorías textuales en Interpretación docente****Resumen de Categorías textuales en Interpretación docente****Categorías textuales****Rol docente****Lineas de Fuerza****Entrevista:**

“modificar nuestras propias metodologías”

“Hay que tener mucha flexibilidad también en relación al tiempo, y ahí es algo super importante intentar transversalizar los contenidos”

“siempre hay que tratar como de enfocarlo positivamente, siempre desde lo emocional, desde el desarrollo afectivo, siempre hablando de que somos una familia, de que este es un espacio seguro, un espacio de confianza”

“estamos siempre en un proceso, no es una receta, es algo que vamos construyendo en el tiempo según las

características de los profes, según las características de los chiquillos”

“herramientas de comunicación hay que tener varias, y yo trato de ir diversificándolas según la experiencias que va teniendo el grupo”

“los profes que a veces no tenemos las herramientas, los profes más jóvenes a lo mejor tenemos las intenciones pero pueden faltar algunas metodologías o puede faltar conocimiento, incluso de cómo afrontar esta realidad; y los profes mayores también tienen que deconstruir porque la escuela cambió”

**Notas de campo:**

“haciendo un llamado a la creatividad para ponerle un título.”

“Se justifica este castigo diciendo que es “para aprender a respetarnos y escucharnos”.”

“la profesora pregunta si les costó entender la ficha”

**Taller de sistematización de experiencias:**

“Si bien se hacia un desorden quizas del espacio, del ruido, ese desorden era como un desorden pedagógico, porque en el fondo estaba todo en funcion del aprendizaje, en funcion del cumplimiento de los objetivos. Entonces ahí tambien, en este tipo de espacios, tambien me sirvió a mi para darme cuenta de que hay que modificar un poco las estructuras que uno tiene como profesor, sobre todo en relacion a la normalización que siempre pretenden las escuelas.”

“Cabe mencionar que los chicos no van a trabajar de forma cooperativa por si solos, porque en el fondo es algo que se tiene que aprender, y para aprenderlo despues de años de una rutina escolar, de una experiencia escolar que no fue positiva para el grupo, no solo tienen que aprender a trabajar de forma cooperativa, sino que tienen que desaprender un monton de aprendizajes que tuvieron, que en el fondo son obstáculos para este proceso.”

**Problemas metodológicos**

**Entrevista:**

“como somos por grupo los niños desde lo que ellos construyen de repente quieren competir entre botes”

“es difícil porque siempre como que está la competencia a flor de piel, entonces ahí el profe tiene que estar interviniendo constantemente de forma asertiva, creo yo,

como bajarle la importancia a la competencia.”

“no nos alcanza tanto el tiempo para el cierre porque las actividades requieren mucho tiempo”

**Notas de campo:**

““El capitán no vino”, no saben cómo organizarse, por lo que un compañero asume la capitanía “yo soy el capitán”. Finalmente el trabajo se realiza entre dos estudiantes, autoexcluyéndose el tercero.”

“El compañero que no sabe leer no participa de la actividad hasta que le ofrecen hacer el dibujo.”

“por lo cual se castiga al grupo completo quitándole una estrella al bote. Los integrantes del grupo se enojan con el niño que respondió”

“un niño decide no trabajar, y otro le dice: “igual podemos sacarnos un 7 sin ti”

**Taller de sistematización de experiencias:**

“darse cuenta de que no solo ellos trabajaban de forma cooperativa sino que sus profesoras también, porque se dieron cuenta de que estaban todos haciendo la misma tarea con distintos niveles de exigencia o apuntando a distintos contenidos (...) explicitamos de que para que ellos trabajaran de forma cooperativa, nosotros también teníamos que hacerlo para poder unificar algunos criterios”

“se nota una disociación entre algunos estudiantes, los que tienen por ejemplo un poco más de liderazgo, los que tienen un poco más de ventaja en su desarrollo académico, ellos sí lograron adherir con mayor facilidad a esta metodología”

**Requerimientos**

**Entrevista:**

“pasar otras barreras antes de llegar a lo pedagógico.”

“es mucho trabajo, requiere mucho tiempo, más recursos económicos, porque tienes que tener un lugar apropiado, un lugar bonito, un lugar adecuado, un lugar que invite a los chiquillos a querer estar aquí, a querer trabajar en equipo”

**Problemas institucionales**

**Entrevista:**

“escuela academicista, normalizadora, está aquí fuera de contexto”

“un rechazo que yo creo que generalmente está construido desde las experiencias traumáticas”

“La idea es colectivizar el trabajo, entonces esa también es otra problemática importante porque los profes carecemos de tiempo siempre. (...) si ya está comprometido con esto,

dar el tiempo de vida personal para esto, para lograr que esto resulte.”

“también el ejercicio de la autoridad, porque hay niños que son como súper líderes”

“una lógica como super individualista, entonces llega un niño de otra escuela y quiere hacer todo, y quiere hacer todo solo “

“vienen siempre bajo una lógica individualista”

“nos ha costado un poco más, el poder regularse para el compromiso grupal. Porque desde la intención o desde lo afectivo está, pero hay otras cosas que se sobreponen, como cosas emocionales, incluso dificultades que pueda tener un niño a nivel cognitivo que no lo lleva a comprender la necesidad que tiene el grupo de el o de ella.”

“el sistema educativo a nivel nacional, se basa mucho en la competencia, en la estandarización, se basa mucho en el desarrollo de habilidades académicas. Eso en un principio da una desigualdad, porque el que viene con los conocimientos mas adquiridos o las habilidades más desarrolladas se intenta en todo momento como sobreponer al que que quizás no las tiene tanto”

**Taller de sistematización de experiencias:**

“Siempre en el año anterior los logros eran individuales y en relacion a los mismos niños en desempeño académico, asistencia, en distinción en lenguaje y matemáticas... entonces gran parte del grupo se veía segregado por ese orden de comprensión de la tarea pedagógica, que en el fondo estaba enfocada solo a lo académico.”

“carencias... son institucionales, porque esto refleja que como escuela no tenemos trayectoria educativa. Que no hay lineamientos comunes para el trabajo, por lo tanto, quizás si hubiese recibido un curso en base a una trayectoria educativa, osea con lineamientos claros, lineamientos institucionales, los logros del grupo podrian haber sido muchos mas, podrian incluso llegar a trabajar de forma colaborativa”

“cuando hablamos de capacidades limitadas comprendemos que esas las pone el contexto, (...) y que no son propias del estudiante”

**Efectos de la metodología de botes**

**Entrevista:**

“Hemos logrado también que desarrollen un poco más su creatividad”

“nos ha hecho aumentar mucho el porcentaje de asistencia”

“los chiquillos quieren estar acá, y al querer estar acá yo

estoy segura que van a aprender, cada una a su ritmo, cada uno en su forma, cada una a sus tiempos, pero ya el rescatarlos de la calle para traerlos a la escuela es lo primero.”

“los niños vienen a la escuela, hemos aumentado el porcentaje de asistencia como dije, incluso en las notas”

“van aprendiendo de sus pares, van aprendiendo de la intervención que uno puede hacer, y que la evaluación también se convierte en una posibilidad de aprender.”

“el principal beneficio yo creo que es el desarrollo de las habilidades sociales”

“Hoy día hay muy pocos problemas de convivencia escolar, por ejemplo. Mejora mucho la convivencia escolar cuando trabajas así, porque como te decía hace un rato, se humanizan, se reconocen como persona unos a otros.”

“eso les ha permitido a ellos ser personas más inclusivas, a darse cuenta de la diferencia, que todos somos diferentes pero que todos tenemos el mismo valor, que todos tenemos que tener las mismas oportunidades, y eso ha sido super fundamental como la idea de construir grupo.”

“yo creo que ha construido identidad de grupo.”

“adquirir rutinas de trabajo”

“modelaje que podría hacer otro compañero, u otro par, más que ir a aprender del modelaje que hace el profesor de una forma super jerárquica, ellos van aprendiendo de una forma más horizontal, un modelaje más horizontal.”

“habilidades en relación al diálogo, a la empatía, a la solidaridad, y sobretodo al apoyo mutuo.”

“porque como es tan constante y personalizado el que no tenía esa habilidad desarrollada la va desarrollando poco a poco y el que ya la tenía va desarrollando otra, el poder enseñar”

“van adquiriendo un conocimiento que de repente incluso no está en la intencionalidad del profe, pero ellos logran llegar a otras cosas”

“hasta a mi de repente se me va la idea de quienes son los niños que tienen un diagnóstico, aquí hay muchos, y no se nota”

“logramos más aprendizaje porque se democratizar el aprendizaje. Tenemos la oportunidad de que el aprendizaje esté al alcance de todos y todas porque se rompe el foco del academicismo”

“han derribado el miedo a la lectura, han derribado incluso el odio por la lectura.”

**Taller de sistematización de experiencias:**

“lo que se proponía era significativo para ellos y además que de alguna manera les servía porque empezaron a ver por primera vez, en los primeros meses, logros colectivos que no los habían tenido antes”

“mediante esta metodología de trabajo, esa brecha de la que hablaba en un principio empezó a disminuir porque los estudiantes empezaron, a través de la interdependencia positiva, a apoyarse y a colectivizar el aprendizaje.”

“aquí problemas conductuales ya no se presentaron, a pesar de ser una actividad super abierta”

“todos se apoyaban unos con otros, ya no importaba de que bote eras”

“ya lograban leer en silencio, y si algo les llamaba la atención comentarlo con un nivel de volumen moderado con el compañero de al lado, levantar la mano para contarle a todo el curso eso maravilloso que descubrieron”

**Proyeccion****Entrevista:**

“primero es regulación, después como... ya lo dije anteriormente, cooperación para el aprendizaje, y ojalá, yo tengo una meta de que ojalá ellos por ejemplo en cuarto básico, ya en segundo ciclo puedan ya trabajar de forma colaborativa, sin la necesidad de que yo esté interviniendo o que esté dirigiendo la actividad, sino que ellos sean como los actores de su propio proceso educativo.”

“esta metodología nos permite generar cambios, cambios a nivel social. Enforcarnos en esta metodología, desde mi experiencia, va más allá de lo pedagógico, va en poder entregar oportunidades de forma inclusiva, pero para una inclusión social.”

“Que todos los niños tengan la posibilidad de poder desarrollarse para la vida y para tener una participación en su comunidad, en su entorno, lo que nos podría permitir llevar a que crezca nuestra población, que crezca la población la pincoya, que nuestros niños dejen de estar en la calle”

**Taller de sistematización de experiencias:**

“No podemos quedarnos en el aprendizaje directivo, o la transmisión de los conocimientos, sino que esto es lo que se debe hacer, desarrollar habilidades para la vida en la sociedad, para que los chiquillos a pesar de sus

condiciones sociales, económicas, incluso emocionales, logren tener una participación activa en la transformación social.”

“que la evaluación logre ser como un medio para el aprendizaje”

## **ANEXO 18: Resumen de Categorías textuales en Interacción de los investigadores**

### **Resumen de Categorías textuales en Interacción de los investigadores**

#### **Categorías textuales**

#### **Lineas de Fuerza**

##### **Relacion entre investigadores y estudiantes**

##### **Notas de campo:**

“Durante la jornada tuvimos que apoyar en la contención de uno de los estudiantes del grupo que observábamos”

“Casi al final de la clase tuvimos que apoyar a la docente en la contención de dos estudiantes que se sentían frustrados, lloraban porque no les había funcionado la experimentación.”

“Nuestra intervención se orientó a reforzar la idea del proceso de aprendizaje a través de la ciencia experimental, basado en el ensayo y el error, significando el error como la posibilidad de experimentarlo de una forma diferente.”

“El estudiante me pidió que lo acompañara al patio y, con el permiso de la docente, nos sentamos afuera de la sala a conversar.”

##### **Relacion entre investigadores y docente**

##### **Notas de campo:**

“Durante este periodo tuvimos un diálogo intermitente con la docente con un sentimiento de preocupación, quizá compartido por todas las personas que nos organizamos para transformar nuestra sociedad”

“desde un principio sentimos afinidad con la docente, ya sea por la horizontalidad de nuestra relación y la orientación al apoyo mutuo, o por la afectuosa relación que pudimos desarrollar”

“durante este periodo nos comprendimos como parte de un mismo movimiento antiautoritario multiforme, diverso, guiado por la creencia compartida de que lo que nos hace falta como sociedad es reconocimiento, apeño y amor.”

“compartimos material pedagógico y experiencias didácticas.”

##### **Relacion entre investigadores y contexto historico-**

##### **Notas de campo:**

“Desde el recorrido en micro hasta llegar al establecimiento se pueden observar afiches de actividades de tendencia

**social**

anarquista que conmemoran a Claudia Lopez”

“asi como tambien reivindicaciones sociales en pro de la vivienda digna, no + AFP y en contra de instituciones estatales como municipalidades, la policia y la carcel, y otros haciendo llamados a la autonomia territorial”

“convocaban para la movilizacion del 11 de Septiembre”

“rayados en contra del TPP-11, la ley retroactiva 321 y en contra de la policia.”

“Posteriormente la docente nos comentó que este estudiante sufría de descompensaciones y brotes psicóticos producto de reiterados abusos por parte de su madre y su padrastro, lo cual fue denunciado por parte de la institución.”

“ella me explico la compleja situacion familiar, su madre no lo veia porque tenia problemas con el alcohol y la pasta, al igual que su padre, por esta razon vivia con el abuelo.”

“El 18 de Octubre se vivio el estallido social mas grande que haya tenido la fraccion de Abya Yala dominada por el Estado chileno.”

“policias y milicias enviadas por el gobierno de Piñera para asesinarlx, secuestrarlx, violarlx, torturarlx, hallanarlx o aprisionarlx.”

“formamos parte de una red territorial interconectada a partir de los vinculos de apoyo mutuo, que nace de la autonomia individual queriendo apañar de forma respetuosa a la compañera o compañero, o compañere.”

**Taller de sistematización de experiencias:**

“vinieron los apoderados a participar en estas actividades para que tambien se vieran mas involucrados en el proceso educativo de los chiquillos, y ellos tambien tuvieron la capacidad de resignificarlo para que si ambas instituciones, la escuela y la familia, tuvieran un mismo foco y un lenguaje común para poder apoyar al estudiante.”

**ANEXO 19: Consentimiento informado.**

**DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO  
SISTEMATIZACION DE LA INTERACCIÓN EN LA “METODOLOGÍA DE  
BOTES”**

**I. INFORMACIÓN**

Su hijo(a) o pupilo(a) ha sido seleccionado(a) a participar en la investigación “SISTEMATIZACIÓN DE LA INTERACCIÓN EN LA “METODOLOGÍA DE BOTES”. Su objetivo es sistematizar la experiencia de aprendizaje desarrollado a través de la metodología de botes en la Escuela básica General Carlos Prats González con estudiantes de tercer nivel básico. El/Ella ha sido seleccionado(a) porque ha participado en esta metodología de aprendizaje aplicada al curso 3ºB

Los investigadores responsables de este estudio son los estudiantes de psicología José Bernabé y Javier Gómez, quienes están realizando su Memoria de Título en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

Para decidir participar en esta investigación, es importante que considere la siguiente información. Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro:

**Participación:** Su hijo participará de un taller de sistematización didáctica y valoración de la actividad. Se realizará un registro audiovisual que difunda dicha metodología en el programa Luchín. Estas actividades se realizarán durante los meses de octubre y noviembre.

Esta investigación no supone ningún riesgo para los estudiantes. El fin de este registro audiovisual es la creación de un cortometraje que será presentado al programa Luchín con fines pedagógicos.

Usted no recibirá ningún beneficio directo, ni recompensa alguna, por participar en este estudio. No obstante, su participación permitirá generar información necesaria para replicar la metodología de aprendizaje colaborativo, considerando las modificaciones metodológicas que este estudio pueda evidenciar necesarias, con el fin de adaptarla a cada contexto como una innovación pedagógica.

La decisión de que su hijo(a) participe es absolutamente voluntaria. Usted tendrá la libertad de detener la participación de usted y de su hijo(a) en cualquier momento que lo desee. Esto no implicará ningún perjuicio para usted.

En las presentaciones y publicaciones de esta investigación, el nombre de su hijo no aparecerá asociado a ninguna opinión particular. En este sentido, la investigación no estará asociada a ninguna particularidad, sino que se orienta a la investigación de un grupo o “bote”, y a la interacción que tiene para desarrollar los aprendizajes propuestos. Los datos recolectados se utilizarán únicamente para la creación de los productos de esta investigación (video e informe de devolución).

**Conocimiento de los resultados:** Usted tiene derecho a conocer los resultados de esta investigación. Para ello, los resultados de la investigación (informe de devolución, memoria de título y video) estarán disponibles a través de la representante del programa Luchín en el colegio.

Si requiere más información, o comunicarse por cualquier motivo relacionado con esta investigación, puede contactar a José Bernabé y Javier Gómez, responsables de este estudio:

José Bernabé

Teléfonos: 89218168

Dirección: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago.

Correo Electrónico: [jbernabe11@gmail.com](mailto:jbernabe11@gmail.com)



Lugar y Fecha: \_\_\_\_\_

Correo electrónico para la devolución de la información \_\_\_\_\_

**Este documento consta de 3 páginas y se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.**

**ANEXO 20: Registro fotográfico**







