



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

REDESCUBRIMIENTO DE LAS DECISIONES PEDAGÓGICAS EN LA PRÁCTICA  
DOCENTE EN BIOLOGÍA Y QUÍMICA: UNA INDAGACIÓN NARRATIVA DEL AULA DE  
QUÍMICA DEL NIVEL PRIMERO MEDIO

En el marco del Seminario *Indagación narrativa de aula para la integración curricular en  
ciencias*

Seminario para optar al Título de  
Profesora de Educación Media En Biología y Química

ESTEPHANY IVONNE BASILIO MONTIEL

Profesor Guía: Iván Eduardo Salinas Barrios

Profesor Informante: Mauricio Núñez Rojas

10 de enero 2021

Santiago – Chile

*Agradezco y dedico este trabajo a mi familia quienes me han  
brindado su apoyo y amor siempre.*

*A Jonny, Olga y Máxima (Q.E.P.D), mi papá y abuelas por  
todas sus enseñanzas, consejos y amor.*

*A Juan por su amistad, amor y compañía estos tres años.*

*A mis amigos Loreto, Mónica, Katherine, Catalina y Sebastián  
por sus consejos, cariño y contención durante todo este tiempo.*

*También a mis amigos Marcelo, Nicolas y Felipe por su ayuda  
y buena voluntad sobre todo este último semestre universitario.*

*A las y los profesores que contribuyeron a mi formación  
científica y pedagógica, por su paciencia y entrega. En  
especial a mi profesor guía Iván, por su empatía, ayuda y  
corrección en todo este proceso.*

## Resumen

En el contexto de pandemia Covid-19 y a través de la *Enseñanza remota de emergencia*, una estudiante de pedagogía lleva a cabo su práctica profesional en un colegio de la comuna de Independencia (Santiago de Chile). En ese escenario surge la problemática docente sobre la invisibilización de la toma de decisiones en el quehacer docente de profesoras y profesores novatos. Señalándose una posible relación con la escasa presencia de instancias prácticas en la formación inicial docente. Se profundiza en el problema a través de la metodología de Indagación narrativa de aula (Salinas *et al*, 2017), mediante el registro sistemático de las experiencias del aula y contexto escolar, junto con reuniones y *feedback* entre pares (otros estudiantes en formación inicial). A partir de la investigación se genera una producción narrativa que da cuenta de: la experiencia vivida por la profesora novata en el contexto señalado, el porqué de las decisiones docentes y su invisibilización corresponden a un problema de investigación, y como un aparente un “redescubrimiento” de la toma de decisiones contribuye a su saber docente. Finalmente, se concluye que los docentes son continuos tomadores de decisiones, y que en eso consiste gran parte de su labor docente.

**Palabras clave:** Decisiones docentes, Indagación Narrativa de Aula, Pensamiento docente, Formación inicial docente, Enseñanza remota de emergencia.

## Introducción

Las decisiones son algo común en la vida de las personas. Tomamos decisiones desde el inicio al término del día y en diferentes ámbitos. Estas decisiones pueden ser grandes y trascendentes como, por ejemplo, mudarse e ir a vivir a otra ciudad, o pequeñas e insignificantes, como escoger qué zapatos utilizaremos en un día. La toma de decisiones ocurre a lo largo de la vida, a medida que vamos creciendo, tomando conciencia, y conociendo nuestros propios gustos, habilidades, aspiraciones, etc. Por tanto, creo que no está demás indicar que al igual que en otras ocupaciones, los y las profesoras a lo largo de sus vidas han ido tomando decisiones que les han permitido llegar a ser los y las docente que son en la actualidad. La toma de decisiones en el quehacer docente acompaña al profesor/a desde que piensa y diseña el *qué* y *cómo* enseñar algo, hasta el proceso de reflexión sobre *cómo ocurrió* el proceso de enseñanza. Así, algunos autores consideran la toma de decisiones como una habilidad básica del profesor (Westerman, 1991; Díaz, 2001; Salinas *et al.*, 2017).

Pareciera entonces que las palabras “decisión” y “decisiones” son usadas tanto en la vida cotidiana como en la vida profesional de los docentes, con bastante frecuencia y en amplias situaciones, configurando algo clave para describir y argumentar *porqué* y *para qué* enseñar algo. Por tanto, es natural esperar que tanto el significado, el proceso e implicancias de la toma de decisiones sean elementos claros en el pensamiento y acción del profesor/a. Sin embargo, desde mi formación inicial considero que “las decisiones docentes” como habilidad básica no ha tenido la suficiente atención o detenimiento, o al menos en mi caso no fue algo claro y observable hasta mi última experiencia de práctica. Casi como un descubrimiento o revelación, me vi a mí misma como una tomadora de decisiones no consciente, que tomaba una gran cantidad de decisiones antes, durante y después de la clase. Entonces comencé a cuestionarme ¿qué entiendo por “decisión” en mi práctica pedagógica? ¿Cuál es el proceso mental tras una decisión? ¿Hay siempre

un proceso de reflexión asociado a una decisión? o ¿son el reflejo automatizado de experiencias previas? ¿una decisión siempre va acompañada de una acción?

Una de las situaciones en las que me visibilicé como “tomadora de decisiones” en mi quehacer docente, fue después de la primera clase de ciencias naturales que implementé en un 7° básico. Realicé esa clase luego de tres semanas de observar el contexto del curso. En esa instancia debía comenzar a abordar el contenido de la última lección del año: Clima terrestre. Tras finalizar la clase tenía sentimientos encontrados; por un lado, consideraba que había sido apropiada y entretenida, que tuvo amplios espacios de interacción con los estudiantes, en la que los chicos y chicas se animaron a participar, y que había sido planificada siguiendo las fases del ciclo constructivista de Sanmartí (2005) (se aborda en el marco teórico). Pero, por otro lado, tenía una sensación parecida a la que produce un insecto cuando vuela cerca del cuerpo, una sensación molesta pero diminuta, que solo ante la persistencia de la criatura, crece y te hace reaccionar para quitarlo de encima. Mientras más pensaba en como ocurrió la clase más entreveía que algo no estaba bien, y entre pensamientos llegué a la cantidad de contenidos: ¿habrá sido demasiado contenido para solo una hora de clases? De inmediato pensamientos sobre que era solo una impresión pasaron por mi mente, pues ante la pregunta “Chicos ¿Me van siguiendo?” los estudiantes señalaban “todo bien profe”, “va bien profe, siga”, así que haber continuado era lo correcto, ¿no? Por otro lado, también pensaba “¿cómo podría haber comprobado que efectivamente todos o la gran mayoría “me iban siguiendo”? y a todo esto ¿qué significa esa expresión en realidad? ¿que han ido escuchando atentamente hasta este punto o que van a la par con lo que voy mostrando? muchas preguntas en poco tiempo, todo era confuso.

Al día siguiente, en una reunión con la profesora de ciencias naturales -quien había estado presente y expectante en la clase-, algunas de estas preguntas tuvieron respuesta y otras se transformaron. La profesora primeramente felicitó la actuación del día anterior “súper bien

chiquillas” -entre otras cosas-. Pero, ante el comentario dudoso que realicé sobre que “quizás fue mucho contenido en la clase”, la profesora “soltó la bomba”. De manera cálida, pero con tono firme señaló: “¡Sí!, fue mucho contenido, bombardearon de información a los chicos y chicas (...) Yo hubiera dividido esa presentación en dos clases. Pero está bien chiquillas es cosa de práctica”. Allí a través del comentario de la profesora puede ver claramente que la cantidad de contenido no fue la adecuada, además de, un pequeño momento de reflexión sobre la necesidad de experiencias prácticas, entonces me cuestioné: “Si desde la teoría conocemos el ciclo constructivista y todo lo que implica ir diseñando la clase ¿Cómo no nos dimos cuenta antes de que era mucho contenido? ¿Por qué ocurrió la situación? ¿Qué acciones encaminaron el “bombardeo” de información? ¿Qué decisiones me llevaron a este punto?” Recién ahí noté que la situación -una clase con gran cantidad de contenidos- ocurrió porque había tomado decisiones que la desencadenaron, y eso fue el inicio de una revelación. Una de esas decisiones fue, por ejemplo, mantener la distribución inicial de los contenidos de la lección si o si en tres semanas. De esa manera, durante la primera clase intenté revisar todo lo que estaba designado para esa semana, dejando de lado la adaptación in situ según el avance de los propios estudiantes. Ahora, luego de mi análisis, veo que esas decisiones fueron inconscientes y que estaban condicionadas a conseguir un objetivo previo pensado en el “aprendizaje” de los estudiantes.

La dificultad que viví, expresada en el relato anterior junto con otro evento que abordaré más adelante sobre la toma de decisiones de manera inconsciente, no me permitió observar el camino que se iba forjando a medida que avanzaba en mi práctica profesional. Faltaba algo en esa reflexión que uniera lo que originalmente había planificado, con cómo se terminó llevando a cabo el proceso.

### **Problema de investigación**

A pesar de que la formación docente a través de su currículo discute los elementos del

pensamiento pedagógico y el rol de la reflexión en la práctica docente (Tallaferro, 2005; Diaz, 2001), pareciera que el papel de las decisiones no es suficientemente profundizado. Por lo cual, los profesores novatos tienen dificultades para visualizar las decisiones que toman en su quehacer diario y a ellos/as mismos como tomadores constantes de decisiones. Esto genera una desconexión o fragmentación de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Debido a que el/la docente toma decisiones en pos de generar y construir escenarios de aprendizaje para sus estudiantes *¿podría ser que no visualizar o no comprender las decisiones como elemento configurador del pensamiento oculta un pilar fundamental de la praxis docente?*

Una posible causa de este problema puede ser la falta de instancias prácticas y/o la falta de profundización de lo que son las decisiones docentes a lo largo de la formación inicial. Pienso en la primera, debido a que las prácticas corresponden a experiencias que sitúan al futuro/a profesor/a en un escenario con características concretas, en las que, a través de la planificación e implementación de un contenido -además de la interacción en el aula con sus estudiantes-, el profesor deberá ir tomando decisiones y desarrollando esa habilidad del rol docente; haciendo que lo teórico dialogue con lo práctico y viceversa. Por lo tanto, la falta de experiencias de prácticas podría coartar la internalización y concientización del proceso de toma de decisiones. La segunda posible causa la señalo en función a mi propia experiencia, pese a que la frase “decisión docente” es utilizada frecuentemente, nunca se le ha dado un espacio de conceptualización sobre qué significa que el o la profesora vaya tomando decisiones en su día a día.

Por todo lo anterior, es posible que un estudio que investigue la toma de decisiones docentes en el día a día de una profesora en su etapa final de formación, mediante el método de la *Indagación Narrativa de Aula* pueda ayudar a comprender la situación a la que se enfrenta un profesor novato al asumir la docencia efectiva y las decisiones que la acompañan. Más aun considerando el contexto de educación producto de la pandemia del Covid-19. Asimismo, a través

de esta investigación tengo la intención de narrar mi experiencia para comprender las reflexiones y cuestionamientos que surgieron sobre las decisiones, además de, comprender mejor cómo las decisiones (propias y externas) juegan un rol en el quehacer docente de una profesora novata.

El contexto en el que ocurre el proceso investigativo de la problemática señalada es el segundo semestre del 2020. Estoy cursando mis últimos meses y cursos en la universidad junto con la práctica profesional como futura profesora de Biología y Química. *Ad portas* de egresar me pregunto si ¿estoy preparada para afrontar la realidad educativa del país? ¿Qué me falta aún por aprender? Preguntas que toman aún más relevancia al vivir esa experiencia en medio de la pandemia. La escuela se ha transformado al ser despojada de un espacio físico, y sus dinámicas cotidianas ya no son la misma de años anteriores.

En lo que sigue de este seminario de indagación: Primero se presenta el marco teórico el cual contribuirá con antecedentes sobre porqué las decisiones docentes son un tema de investigación. Luego, viene la sección de metodología que busca dar cuenta de cómo se desarrolló el proceso investigativo: *cuales son los datos, cómo se consiguieron, y como se analizan*. Después, se muestra el resultado que corresponde a una producción narrativa que aborda la problemática de la no visualización de las decisiones. Finalmente está la sección de discusión y conclusiones, en la que se ve el sentido que hay entre lo que señala la teoría y la práctica, volviendo a las preguntas iniciales.

### **Marco teórico**

Todas las investigaciones requieren una conceptualización y profundización de los elementos que guían el desarrollo del problema y su comprensión. Por lo cual, en esta sección se incorporan antecedentes teóricos para generar un espacio de aproximación desde donde analizar la problemática antes mencionada. Para ello se parte mirando el lugar donde el/la docente toma la mayor cantidad de decisiones: el Aula.



## **Perspectiva del aula**

Desde una aproximación ecológica el aula es un ambiente dentro de la institución, en la que se reúnen estudiantes y profesores, para seguir propósitos formativos (Doyle, 2006). Debido a que el espacio escolar es atravesado por factores sociales, económicos, políticos y culturales, es imposible limitarlo a una generalidad (Torres, 2001). De esa forma, el aula se configura como un espacio complejo que requiere de la constante toma de decisiones de parte del profesor como persona adulta responsable de las dinámicas del aula y sus demandas (Salinas *et al.* 2017). Así que, “los salones de clase son ecologías complejas con historias, relaciones y culturas que definen y mantienen en su lugar las estructuras y acciones de la vida cotidiana” (Janssen, *et al.*, 2015, p.18) Pese a las diferencias entre contextos, Doyle (2006) reconoce seis aspectos distintivos del espacio de aula: multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, imprevisibilidad, publicidad, e historia. Aspectos del aula que se reconocen y están presentes en las situaciones de toma de decisiones.

## **El pensamiento del profesor**

El estudio de los procesos mentales del profesor comienza con el cambio de paradigma que generó Jackson en los años setenta. Al respecto, Pérez y Gimeno (1988) en su análisis bibliográfico concluyen que en el pensamiento del profesor existen relaciones dinámicas entre tres sistemas: Procesos de pensamiento, Acciones del profesor y sus efectos observables, y La Ideología, Pensamiento, y conducta personal (p.60), sistemas dinámicos que ayudan a entender cómo se relaciona su pensamiento con su acción docente. De esta forma:

Las creencias del profesor, su concepción sobre la enseñanza, las teorías implícitas, los constructos personales, etc., definen una manera concreta de pensar y ejercer la enseñanza. Es, por tanto, el pensamiento del profesor el origen de las diferentes acciones que éste realiza y el elemento clave para entender o poder interpretar el cúmulo de decisiones que adopta a lo largo de su actividad profesional. (Díaz, 2001, p.297)

El pensamiento pedagógico, se configura desde el inicio de la formación docente -influenciada desde allí por los otros aspectos de la vida- hasta la última clase que se realiza como profesor/a (Tallaferro, 2006). En esa trayectoria, las instancias de experiencia práctica contribuyen al desarrollo del pensamiento práctico, al colocar situaciones donde lo teórico va a ir dialogando con la realidad.

La *praxis* es la relación dialéctica e indisoluble entre la teoría y la práctica -o también entre el pensamiento y la acción- (Masi, 2008). La comprensión de los procesos cognitivos del profesor debe considerar esa relación: la práctica no está subordinada a la teoría, ni viceversa. Es la reflexión sobre ambas, la que enriquece el quehacer y pensamiento docente. Estos aspectos son necesarios para comprender la relación que existe, pues, “las decisiones docentes, constituyen un elemento clave para entender e interpretar el pensamiento del profesor.” (Díaz, 2001, p.82)

### **El proceso de toma de decisiones**

Entonces, las decisiones son parte de los procesos mentales de los docentes, que se producen de manera consciente o inconsciente -dependiendo de la circunstancia- cuando una situación tiene más de una opción posible (Díaz, 2001). Shavelson (1973) señaló que la toma de decisiones es la habilidad básica de la enseñanza y que “está involucrada en todos los aspectos de la vida profesional de un maestro” (citado en Westerman, 1991, p.292). Según el momento en el que se toman, Díaz (2001) y Westerman (1991) consideran que las decisiones tienen tres dimensiones o son de tres tipos: preactivas, interactivas, y postactivas (antes, durante y después de la enseñanza). Aunque también hay algunos autores (Jackson, 2001; Gage & Unruh, 1967 citado en Salinas *et al.*, 2017) que consideran solo los dos primeros como más relevantes.

Mientras que las decisiones fuera del aula (pre y post activa) son más racionales y reflexivas ya que disponen de más tiempo para ser tomadas, las decisiones que ocurren en el aula (interactivas), se toman de manera rápida pues no hay mucho tiempo para la reflexión *in situ* -por

las propias demandas del espacio- (Díaz, 2001). Además, las decisiones interactivas suelen ser las que se toman de manera “inconsciente” sobre la marcha. Sobre esto, Marcelo (1987) argumenta que es común en profesores más experimentados responder a situaciones con comportamientos interiorizados y automáticos, resultado de rutinas adoptadas a través de su experiencia profesional (citado en Díaz, 2001).

En relación con la experticia Westerman (1991) realizó un estudio sobre la toma de decisiones en profesores novatos y expertos, mostrando que el pensamiento y en consecuencia la toma de decisiones es diferente en ambos tipos de profesores. La diferencia se debía principalmente al desarrollo de los esquemas mentales, y la conexión entre sus componentes en las fases pre, inter y post activa. Los profesores expertos tienen esquemas ricos en información sobre el aula y los estudiantes, fruto de la experiencia y la reflexión, que les permiten “representar las complejidades del aula de manera más significativa” (p.293) en la utilización del conocimiento pedagógico y conocimiento didáctico, frente a una situación en el aula:

Los profesores experimentados clasifican las situaciones con las que se encuentran en el aula -y fuera ella-, y al reconocer su ocurrencia, tienen dispuesto un repertorio de acciones aptas para cada situación basándose en situaciones previas y el reconocimiento de los resultados probables (Borko *et al.*, 2008 citado en Salinas *et al.*, 2017, p.39)

Mientras que los profesores novatos tienen dificultades para adaptar la enseñanza según la información que vayan recibiendo de sus estudiantes, ya que sus esquemas mentales y sus componentes (sobre los estudiantes, estrategias didácticas, conocimiento teóricos de la docencia y del contenido) tienen conexiones débiles, debido a que aún carecen de habilidades metacognitivas, que se van desarrollando a través del ejercicio docente y las diferentes situaciones del día a día

Por otro lado, ¿cuál es el proceso detrás de una decisión? Joyce & Weil (1985) señalan que primero está la percepción de un estímulo, luego su procesamiento (interpretación, análisis y/o

reflexión) y finalmente una conducta de respuesta (citado en Díaz, 2001). Sobre esto, me pregunto ¿puede existir una decisión sin que una acción o conducta la visibilice? estos mismos autores dan a entender que siempre la decisión moviliza una acción, aunque, no necesariamente la acción será inmediata, podría ocurrir el procesamiento de la información, pero la acción retrasarse para otro momento. O también podría guardarse los detalles de la información para interpretarla más tarde. En este escenario ¿para qué toman las decisiones los profesores? No todas las decisiones se toman siguiendo el mismo propósito y también, las decisiones que se toman antes y durante la enseñanza son diferentes. Frecuentemente las que se toman antes de la clase se relacionan con objetivos y la planificación, y las decisiones durante la clase con la gestión del aula y las respuestas de los estudiantes (Díaz, 2001). Cualquiera sea el tipo de toma de decisión todas están influenciadas por aspectos personales, saberes pedagógicos y didácticos, y elementos propios del contexto.

Por último, Doyle & Ponder (1977) desarrollan que la toma de decisiones en situaciones de innovación en la enseñanza, siguen lo que denominaron *ética de la practicalidad*, que es un criterio que permite, sobre todo a los/as profesores con dinámicas establecidas -producto de su tiempo haciéndolas-, juzgar esas propuestas curriculares y situaciones novedosa para desarrollar en el aula con sus estudiantes, en función de los criterios: instrumentalidad, congruencia, y costo.

### **Pensando la educación desde el ciclo constructivista**

¿Cómo enseñar? es una pregunta que requerirá toma de decisiones preactivas -sobre todo-, y cuya respuesta forma parte del conocimiento profesional docente. Neus Sanmartí (2005), desde el paradigma constructivista postula que la enseñanza debe estar centrada en los procesos que vive el/la educando. El docente es un actor secundario, que cumple el rol de facilitador de la enseñanza, pensando y llevando a cabo estrategias que favorezcan el desarrollo integral de sus alumnos. Por lo mismo, señala que el diseño de las secuencias de enseñanza-aprendizaje (SEA) es la “actividad más importante que llevamos a cabo los enseñantes, ya que a través de ella concretamos y

ponemos en práctica nuestras intenciones educativas” (p.13). Es el espacio donde el profesor revisa, explícita y se cuestiona la concepción de su disciplina y del aprendizaje, configurando su enseñanza. Para ordenar el proceso de enseñanza, Sanmartí propone el *Ciclo de Aprendizaje Constructivista*, un modelo que consta de cuatro etapas: Exploración, Introducción a Contenidos Nuevos (I.C.N.), Sistematización, y Aplicación. Esto ayudará al docente a ver el propósito tras las actividades que proponga para desarrollar habilidades y conocimientos en sus estudiantes, que sean significativos para los mismos.

La conceptualización de lo que es el aula escolar, las características que configuran su complejidad y generan las demandas sobre las que el/la docente debe ir tomando decisiones, nos ayudará a entender las acciones de los profesores y cómo estas se relacionan con sus sistemas cognitivos, su experiencia, y las creencias propias del profesor como sujeto. En este punto me pregunto, ¿Podría ser la decisión-acción también una unidad indisoluble?, y considerando la relación entre el pensamiento y la acción ¿Podría la decisión ser un reflejo del pensamiento docente aun cuando hay factores externos que influyen?

### **Metodología**

La metodología usada para investigar la problemática sobre la dificultad en la visualización de la toma de decisiones en profesores novatos y sus consecuencias en la reflexión docente; corresponde a la *Indagación Narrativa de Aula* (Salinas *et al.*, 2017). Esta línea de investigación surge dentro del campo de investigación cualitativa en educación, que consideran a la narrativa como fuente de creación de conocimientos y explicitación de saberes. Al respecto “las narrativas son una forma de contar la experiencia, capturarla y, en este ejercicio, otorgarle sentido a lo vivido formulado en formato de pequeñas historias o relatos. (...) [Nos permiten] comunicar la experiencia en un proceso reflexivo de aquello que nos pasa” (Olave *et al.*, 2017, p.92). En la actualidad existen varias líneas de investigación en este campo, sin embargo, la Indagación

Narrativa de Aula tiene sus particularidades al centrar el fenómeno de estudio en la experiencia práctica de aula vivida y relatada por el/la mismo/a profesor/a.

Para comprender esta metodología, Salinas *et al.* (2017) señala que es necesario pensar sobre los tres elementos centrales que construyen a la misma. Primero, ¿Qué es el Aula?: El aula es el lugar en el que se reúnen los estudiantes y el docente de la asignatura, que según Doyle (2006) al mirarse desde una *perspectiva ecológica* tiene una naturaleza compleja con rasgos distintivos, transformándolo en un espacio donde ocurren procesos de toma de decisiones constantes por parte de los profesores. Segundo, ¿Quién la indaga?: es el mismo docente quien a través de una *postura indagatoria* puede investigar su propia práctica, explicitando el conocimiento pedagógico y del contenido adquirido en ese espacio de toma de decisiones. Tercero, ¿cómo lo hace desde la narrativa?: ya que lo que se investiga es la experiencia que ocurre en el aula “indagar el aula desde la narrativa, (...) abre posibilidades de comprensión sistemáticas del individuo docente en su dimensión histórica y subjetiva” (p.37) contribuyendo a dar un significado a las historias que vive como parte de su saber docente.

El contexto en el que se sitúa la experiencia de práctica fue un colegio Técnico-Profesional de la comuna de Independencia. Allí en un tiempo de 12 semanas se observó e implementó secuencias didácticas en dos niveles: Ciencias naturales en 7° básico y Química en 1° medio. En ese tiempo, los contenidos disciplinares de la asignatura de química se enmarcan en el OA19 del currículo de ciencias “*Explicar la formación de compuestos binarios y ternarios, considerando las fuerzas eléctricas entre partículas y la nomenclatura inorgánica correspondiente*”, en la llamada unidad “Nomenclatura inorgánica”.

La experiencia de práctica no ocurrió en un espacio físico debido a la suspensión de actividades presenciales por la pandemia. La escuela -en su mayoría- se trasladó a un salón de clases virtual, en lo que fue denominado *Enseñanza remota de emergencia*, la que

responde a un cambio súbito de modelos instructivos a otros alternativos como consecuencia de una situación de crisis. (...) El objetivo principal en estas circunstancias no es recrear un ecosistema educativo robusto, sino más bien proporcionar acceso temporal a la enseñanza y a los apoyos instructivos de una manera rápida y fácil de configurar.

(Hodges *et al.*, 2020)

Ante la diversidad de realidades, la *enseñanza remota de emergencia* propone estrategias para brindar una educación a todos los estudiantes, lo que se suma, a la priorización curricular (se aborda más adelante) que hace el Ministerio de educación en el mes de mayo.

El centro de práctica en el que estuve tenía conectividad avanzada<sup>1</sup> a Internet, por lo cual las clases eran sincrónicas<sup>2</sup> semana a semana desde el mes de abril. Para ello utilizaban la plataforma *WebClass* (se detalla más adelante) que les permitió realizar las clases vía remota casi en todas las asignaturas. Dada la contingencia, las horas pedagógicas por asignatura también se modificaron, en el caso de la asignatura de química se pasó de 2 horas pedagógicas semanales (90 minutos) a 30 minutos semanales.

En ese contexto, mi proceso de indagación narrativa considero inicialmente las siguientes preguntas ¿qué actividades están planificadas? ¿qué es lo que pasó en estas actividades? ¿hubo eventos inesperados? ¿quien participó en la clase? ¿Desde dónde estuve viendo/sintiendo lo que pasó? para orientar la recogida de datos sobre la experiencia práctica. Y una vez que mi problema de investigación fue tomando forma se incorporó la pregunta “¿Qué decisiones tome hoy?” para enfocar más aún los registros y el posterior proceso de reflexión.

El proceso de recolección de datos se llevó a cabo mediante el uso de diferentes

---

<sup>1</sup> En estos hogares, los estudiantes pueden contar con un computador o Tablet para conectarse en algunos momentos; por lo tanto, pueden trabajar de manera más autónoma a través de estos dispositivos en actividades asincrónicas y realizar algunas actividades sincrónicas a través de plataformas (Propuestas Educación Mesa Social Covid-19, 2020)

<sup>2</sup> Actividades en que los estudiantes realizan una acción simultánea al profesor y sus compañeros.

herramientas: Diario de campo, Aplicación *Noteshelf*<sup>3</sup>, grabaciones en video de las clases con *OBS Studio*<sup>4</sup> y grabaciones de audio. Además, de la información que me brindó el chat de mensajes de la plataforma *WebClass*, que era el principal medio utilizado por los estudiantes para comunicarse. Al inicio de la práctica (observación de clases y en reuniones con los profesores) utilicé un registro sistemático en un diario de campo físico, complementado con la herramienta digital *Noteshelf* que permite de manera más rápida guardar información que al escribirlas de puño y letra. En la medida en que pasé desde la observación de las clases a implementarlas, fui utilizando más la aplicación *Noteshelf*, junto con las grabaciones de audio antes y después de las clases, las usaba principalmente para registrar emociones, sensaciones y situaciones más extensas que no quería olvidar. También recolecté información a través de la grabación en video de las clases -esa información es privada y sólo fue utilizada por mí-, las cuales me permitieron ver mejor la sección de chat, las dinámicas y elementos de estas que *in situ* pasaba desapercibidos.

Los datos recolectados desde la experiencia práctica fueron conversados y analizados a través de sesiones de trabajo con compañeros de carrera del mismo grupo de seminario de título, y también con el profesor guía de este. En las sesiones de trabajo a lo largo del semestre hubo procesos de escritura individual de relatos -sobre algún evento que se quisiera recordar-, utilizando generalmente la estrategia de concentración *Pomodoro*<sup>5</sup>. Y también hubo procesos de retroalimentación entre pares dando el carácter colaborativo a la escritura.

Entonces, fue el proceso de escritura semana a semana de relatos sobre la experiencia de práctica -junto a procesos de reescritura cuando era necesario-, acompañado de procesos reflexión

---

<sup>3</sup>NoteShelf es una aplicación (Android o Apple) que permite tomar notas, grabar, añadir imágenes, etc. de manera rápida y creativa.

<sup>4</sup> Open Broadcaster software (OBS Studio) es un programa de grabación de pantalla del ordenador.

<sup>5</sup> Es un método para mejorar la administración del tiempo dedicado a una actividad parcelando el trabajo y el tiempo de descanso.



y análisis individuales y colaborativos, los que fueron dando forma y estructura al resultado: una producción narrativa. Sobre esto la indagación narrativa “es tanto el fenómeno bajo estudio como la metodología para su estudio, que da cuenta de las decisiones que sobre instrumentos, herramientas, recursos y técnicas vaya tomando el investigador/investigadora [(el/la docente)] en el proceso de investigación” (Clandinin, 2013, citado en Salinas *et al.*, 2017, p.43). Los relatos capturan la experiencia vivida como un fenómeno que puede ser estudiado, interpretado, y tener un significado -en este caso sobre la toma de decisiones docentes- contribuyendo en la representación y explicitación de ese elemento dentro del saber docente (Salinas *et al.*, 2017).

A continuación, se muestra la producción narrativa que ha resultado de esta indagación sobre las decisiones. Contempla seis ejes que contribuyen a entender mi vida como profesora y las decisiones que he tomado para llegar a este momento, las experiencias de práctica que han contribuido en mi visión pedagógica, y finalmente los momentos durante mi práctica que me llevaron a cuestionarme y querer entender más sobre la problemática.

### **Resultados**

#### **“REDESCUBRIMIENTO: LA DOCENTE DE CIENCIAS COMO UNA TOMADORA CONSTANTE DE DECISIONES”**

##### ***Un poco de mi historia.***

Debido a que la indagación narrativa busca investigar las experiencias vividas y reflexionar sobre ellas, considero necesario presentarme un poco más, para que se entienda mejor mi biografía como profesora e investigadora. Nací en 1997 en el norte de Chile, en una ciudad llamada Calama, que está en una zona minera y en el desierto más árido del mundo. Tanto mi familia paterna que proviene de Bolivia como la materna que provienen del sur de Chile, hace varios años atrás se

asentaron en esta ciudad que dicen solía ser un oasis. Hice el kínder y la enseñanza básica<sup>6</sup> en un pequeño colegio a dos cuadras de casa, y la enseñanza media en un liceo municipal<sup>7</sup> científico-humanista<sup>8</sup> que está en pleno centro de la ciudad. Decidí asistir a ese liceo ya que quería ir a la universidad. En ese entonces no sabía bien que iba a estudiar, simplemente sabía que había posibilidades a futuro. En mis primeros años de liceana<sup>9</sup>, me costó bastante entender matemáticas, ciencias e historia. Había una *equis* gigante en mi mente al pensar en esas asignaturas: no me gustaban, no me llamaban la atención, me frustraban. Por lo mismo, ahora que lo pienso, la Estephany de aquel entonces nunca hubiera esperado el desenlace de convertirse en profesora de ciencias.

Durante 3° y 4° medio desarrollé un gran interés y pasión por la ciencia y la matemática, sobre todo con la química, luego de ir a la mención científica<sup>10</sup>. Ese gusto adquirido por las ciencias se tradujo en contemplar otras posibilidades que tuvieran relación principalmente con esa área (licenciatura en química, química y farmacia, y bioquímica). En 4° medio al ir evaluando carreras, en algún momento apareció una opción, salida como desde un baúl de recuerdos. Lo que inicialmente fue pensado como ser “profesora de lenguaje y comunicación” a la tierna edad de 10 años, se transformó a “profesora de química” como otra opción viable y concreta a considerar. Nunca les había enseñado a grupos grandes, pero sí a mis amigos, y eso era algo que disfrutaba hacer en aquella época de mi vida.

Para formarme como profesora en Biología y Química, me mudé a Santiago de Chile en

---

<sup>6</sup> La educación chilena obligatoria contempla 12 años de escolaridad distribuidos en la enseñanza básica o primaria (1° a 8° básico) y la enseñanza media o secundaria (1° a 4° medio).

<sup>7</sup> Institución controlada y gestionada por autoridad u organización escolar pública.

<sup>8</sup> Existen tres tipos de formación diferenciada para la enseñanza media en los niveles de 3° y 4° medio, los cuales pueden ser Formación diferenciada: Científico-Humanista, Artística, y Técnico-Profesional.

<sup>9</sup> Todo/a estudiante de enseñanza media que asiste a un liceo (o “instituto” en algunos países).

<sup>10</sup> Es una subespecialidad dentro de la formación diferenciada Científico-Humanista que profundiza tópicos de las ciencias naturales y ciencias exactas.

marzo del 2015. Había estado en Santiago solo una vez antes, allá por el 2011. Irme tan lejos de mi ciudad natal fue algo difícil en los años que siguieron, pese a ello hoy considero que fue una de las decisiones más importantes que he tomado. En los primeros años allí me preguntaban frecuentemente “¿por qué decidiste estudiar pedagogía?” Solía responder que me encantaban las ciencias, que había tenido profesores muy buenos que me habían inspirado a ser algún día como ellos, y por último, que si estudiaba otra carrera científica al final siempre optaría por sacar la pedagogía para poder hacer clases, así que ¿por qué no mejor iniciar por ello? Esta respuesta fue cambiando a medida que avanzaba en mi formación. La vida en Santiago trajo nuevos puntos de vista que me permitieron ir replanteando cómo veía y que significaba para mí ser una profesora de ciencias. Me recordé a mí misma en el espacio escolar, tímida e introvertida al inicio, pero conversadora cuando ya había confianza, llena de dudas, buscando ser “una persona sencilla”. Entre medio de toda la formación a veces pensaba en esa frase cliché que una vez escuche por ahí “sé la profesora que necesitabas cuando tú eras estudiante”. Claro como el agua, ya no quería ser como esos profesores que admiré en algún punto por su manejo y comunicación del contenido. Mi concepción de la enseñanza se transformó totalmente, transitando desde una visión simplista en la que enseñar es solo transmitir -con cierta viveza- conocimientos, a ser consciente de la responsabilidad ética y social que tienen (tenemos) los y las profesoras para con sus estudiantes. Del mismo modo, mi visión de la adolescencia y juventud también fue cambiando y diversificándose en comparación a mis representaciones al inicio de la carrera. Para mí la enseñanza de las ciencias es una herramienta que contribuye a la vida de los y las estudiantes como personas y futuros ciudadanos.

### ***Mi historia como profesora practicante***

La decisión de ser profesora se fue comprobando, repensando y reformando a través de los cursos que tuve, pero sobre todo en las pequeñas instancias en las que interactúe con jóvenes y

niños. El camino que seguí para convertirme en profesora inició por la formación científica, y poco a poco fue incorporando la formación pedagógica (Formación consecutiva integrada)<sup>11</sup>. Dentro de ese proceso estaban consideradas tres instancias de práctica, distribuidas desde el antepenúltimo al último semestre de la carrera. La primera práctica fue de observación y buscaba visibilizar las dinámicas de la escuela y su contexto escolar. Tanto la segunda como la tercera práctica tenían un carácter implementativo<sup>12</sup>. La segunda práctica buscaba ver las relaciones pedagógicas en el contexto escolar y con los adolescentes, y la tercera buscaba explorar los espacios de consejo de curso y orientación como espacio posibilitador en el rol docente.

Mi primera práctica llegó recién el segundo semestre del 2019, en mi penúltimo año. La hice en un colegio municipal de Peñalolén<sup>13</sup>. Allí solo observé clases, y -casi como una esponja- me sumergí en ese espacio escolar y su cultura. Sin embargo, debido al estallido social<sup>14</sup> que ocurrió en Chile durante octubre del 2019, la práctica no finalizó como esperaba. Ir a marchar y manifestarse públicamente era el panorama por aquellos días a nivel país. El transporte se limitó y era difícil la movilización. En muchos colegios las clases se cancelaron por varios días y/o las extensas jornadas de permanencia escolar se acortaron. Por lo mismo, la práctica duró menos de lo esperado. Pese a ello alcancé a observar e interactuar con otros docentes, conversé con los estudiantes ya siendo más “profesora”, hojeé los libros de clases<sup>15</sup> y aprendí con qué clase de lápiz se escribe en ellos -lápiz pasta azul-. Fue una experiencia breve, pero muy significativa.

Así llegó el 2020, un año que esperaba feliz y ansiosa. Al fin, luego de seis largos años, me

---

<sup>11</sup> La carrera Pedagogía en Educación Media en Biología y Química de la Universidad de Chile fue abierta el año 2015. Desde el año 2015 al 2019 la malla seguía un modelo consecutivo integrado, que significa una formación disciplinaria fuerte en los dos primeros años, avanzando hacia la formación pedagógica completa en los últimos años.

<sup>12</sup> Es el proceso por desarrollar en el aula de clases en la que el/la docente lleva a la práctica lo que ha planificado.

<sup>13</sup> Comuna del sector oriente de la ciudad de Santiago.

<sup>14</sup> En Chile se denomina “Estallido Social” a las manifestaciones y protestas de la población del país ocurridas en octubre del año 2019 asociadas a demandas sociales producto del sistema económico del país.

<sup>15</sup> El Libro de Clases corresponde al documento oficial que debe tener todo establecimiento educacional por cada curso y nivel que imparta, durante todo el año lectivo. Este libro permite registrar y organizar la asistencia, las calificaciones, las actividades diarias, y contienen las hojas de vida de cada estudiante en el curso.

quedaba solo un año para egresar. No obstante, nada iba a presagiar lo que sucedió ese año a nivel mundial, la pandemia de Covid-19<sup>16</sup>. La Incertidumbre se sentía en el ambiente, las calles por primera vez estaban vacías -¿se imaginan la Alameda<sup>17</sup> sin un alma? pues pasó en algún punto de la pandemia-. Dado el peligro que representa el Covid-19 en la salud humana, las instancias presenciales se dejaron de lado y, en su lugar, surgieron programas de comunicación online<sup>18</sup> tales como *Zoom*, *Skype*, *Google Meet* -entre otras-. A través de esas herramientas las personas continuaron con sus actividades laborales y estudios, en una especie adaptación con actividades remotas de emergencia. Y así fue en mi caso, la virtualidad en línea me permitió recorrer el último año, acompañada de mi familia y desde el escritorio donde estudié, reí y crecí en mi adolescencia, aquí en Calama.

Nunca imaginé terminar la formación docente en una situación así, ni tampoco el cómo sería ser profesora en estas condiciones. Debido a la imprevisibilidad del primer semestre 2020, no pude realizar la segunda experiencia de práctica. Razón por la cual tuve que saltar desde la primera práctica a la llamada “práctica profesional” sin esa segunda experiencia que, para mí, era una especie de transición hacia mayor responsabilidad en la escuela. El segundo semestre del 2020 tuve mi última práctica en un colegio técnico-profesional<sup>19</sup> de la comuna de Independencia<sup>20</sup>, caracterizado por un alto porcentaje de estudiantes de diferentes nacionalidades. Estuve allí un poco más de dos meses, con una compañera de carrera: Laura<sup>21</sup>, quien es también una de las

---

<sup>16</sup> Es una pandemia ocasionada por la propagación del virus SARS-CoV-2, que afecta principalmente al sistema respiratorio de las personas. La enfermedad provocada por el virus (Covid-19) se detectó por primera vez en diciembre del 2019 en la zona oriente del planeta. A un año aproximadamente de tu detección ha provocado más de un millón setecientos decesos en todo el mundo.

<sup>17</sup> "La Alameda" es la calle principal de la ciudad de Santiago, abarcando más de 7 Km. Tiene un valor histórico y cultural en aquella ciudad.

<sup>18</sup> Son programas (herramientas digitales) que permiten generar salas de reuniones o conferencias en las que se puede conectar vía Internet las personas.

<sup>19</sup> Establecimiento en el que durante 3° y 4° medio los/as estudiantes se forman en una carrera técnica.

<sup>20</sup> Comuna del sector norte de la ciudad de Santiago.

<sup>21</sup> Laura es un pseudónimo para mi compañera de práctica.

grandes amistades de mi vida universitaria. Fuimos co-docentes<sup>22</sup> desde la planificación hasta la reflexión. Acompañamos a tres profesores guía<sup>23</sup> en el establecimiento, y le hicimos clases a un 7° básico, a dos cursos de 1° medio, y observamos un curso de 8° básico.

Fue a través de las clases remotas en ese contexto y todas sus implicancias que llegué al objeto de estudio de mi investigación: Las decisiones docentes. Decisiones que percibía de manera endeble y limitada, hasta que, como en una especie de revelación, noté la frecuencia con la que yo estaba tomando esas decisiones y también la dificultad para visualizar mis acciones como productos de alguna decisión. Allí surgen preguntas y dudas sobre cómo al parecer las decisiones estaban detrás de todas las acciones. No se limitaban solo a la planificación o a la evaluación, sino que estaban allí en los actos más sencillos que se me pueden ocurrir.

### ***Observar para planificar: un escenario virtual***

Mi tercera práctica comenzó con dos semanas de observación del contexto en el que iba a implementar una secuencia didáctica. Mientras observaba me pregunté ¿qué elementos de la clase son importantes en este curso? ¿Cuáles debo considerar cuando sea yo quien implemente? Me costó enfocar qué aspectos ir anotando en mi diario de campo en un principio. La *enseñanza remota de emergencia* modificó muchas de las características de las clases. Se dejaron de ver rostros, de pasar asistencia, ya no se escucha “aquí profe” o “presente”, ahora solo hay una lista con los nombres de los conectados. El colegio usaba un programa llamado *WebClass*<sup>24</sup> que era como una mezcla de un libro de curso digitalizado con una sala de reunión en *Google Meet*. Allí

---

<sup>22</sup>Como co-docentes hicimos todo de manera colaborativa: Planificaciones, recursos, evaluaciones, etc. En la asignatura de Cs. naturales implementamos en conjunto, y en la de química cada una implementó por separado, y en algún momento del semestre intercambiaremos los cursos -1°A y 1°C- para tener una experiencia más enriquecedora. Yo partí con el 1°C las primeras cuatro clases y terminé con el 1°A con sus últimas cuatro clases.

<sup>23</sup>Los profesores guías son los y las docentes del colegio que me acompañaron y orientaron durante la práctica y me permitieron implementar en los cursos donde ellos y ellas hacían clases.

<sup>24</sup> WebClass es una plataforma educativa que ayuda en la gestión de los procesos administrativos, pedagógicos y de comunicación.

cada curso tenía una sala de clases entre las que se iban moviendo los profesores. Al ingresar a una sala virtual había tres columnas: un listado de las personas que estaban conectadas, un chat público y en el lado derecho un poco más céntrico había un pizarra con sus herramientas de escritura y los controles individuales sobre la cámara y el micrófono.

Observe con detención al curso 1° medio C en la asignatura de química, pues con ellos comenzaría a implementar. Las clases duraban treinta minutos. Treinta minutos que pasaban volando. “Será un desafío ocupar bien el tiempo” pensé. El profesor Álvaro<sup>25</sup> era Ingeniero Químico, ese era su tercer año haciendo clases a nivel escolar y en el establecimiento. Tenía una muy buena relación con este curso, y en más de una ocasión algún alumno/a señaló “la clase de química es muy divertida” “Me gusta la química profe”, “Profe usted es chévere”. Comentarios que, aparte de entusiasmarme, también me ponían nerviosa y me hacían sentir presionada pensando que pronto sería yo quien debiera mantener ese ánimo. El 1° medio C se caracterizaba por ser muy participativo en clase, varios de los estudiantes se conectan con bastantes minutos de anticipación, saludaban a los profesores y entre ellos. “¿Cómo van compañeros?” leí en más de una ocasión. En este curso los estudiantes usaban únicamente el chat de *WebClass*, aunque podían usar sus micrófonos y también encender sus cámaras, nunca escuché la voz de alguien. Y me emocioné la primera vez que parecía estaba escuchando una de sus voces, pero era la voz de una apoderada que tenía unas dudas.

Algo característico de las clases de Química era el llamado “dato curioso de ciencias” que entregaba el profesor al final de la clase. Según él, esto servía para mantener atentos a los niños, ya que ellos sabían que esa sección iría al final. Él nos comentó que esa sección surgió durante el primer semestre, a partir de las preguntas de los estudiantes, y que decidió hacerlo habitual en sus

---

<sup>25</sup> Álvaro es el seudónimo del profesor guía de la asignatura de química.

clases. En ese entonces yo ya había leído a Doyle (2006) y su perspectiva ecológica del aula, así que, mientras iba observando situaciones como la anterior, podía reconocer algunas de esas características. Aunque el aula se había trasladado desde la presencialidad a la virtualidad, observé, por ejemplo, que los chicos y chicas tenían una *historia* como grupo curso con el profesor y la asignatura -a la que yo y Laura nos estábamos incorporando-. También la *inmediatez* con la que ocurrían sucesos, en ese caso los estudiantes sumaban mensajes en el chat, había que estar sumamente atenta cuando algo les parecía interesante.

Cuando llegamos con Laura en las clases se estaba abordando el contenido de “estados de oxidación” (EO). Un tópico previo necesario para ver el contenido de “nomenclatura inorgánica”, de la cual debíamos hacernos cargo al iniciar nuestra docencia efectiva -Laura en el 1° medio A y yo en el 1° medio C-. Por lo mismo, desde las primeras reuniones con el profesor guía y durante las dos semanas de observación, decidimos revisar las planificaciones y recursos<sup>26</sup> que el profesor Álvaro utilizó en ese nivel durante el 2020. Y también las propuestas curriculares del Ministerio de Educación (Mineduc): Libro docente y Libro estudiante, programas, material complementario. Necesitábamos hacernos un panorama del contexto en el que nos encontrábamos “¿desde dónde se empezó y hacia dónde hay que ir?” pensaba. A su vez, como parte de la preparación para empezar a planificar y confeccionar los recursos didácticos, también investigamos sobre las dificultades que suelen haber al enseñar y aprender nomenclatura inorgánica. Por ejemplo, Gómez-Moliné *et al.* (2008) nos advertían de la confusión en las reglas de los tres sistemas de nomenclatura para los estudiantes, además, de que el tópico suele recaer en un aprendizaje memorístico sin una explicación de las razones por la cuales se necesita de un lenguaje especial -ante la amplia gama de los compuestos químicos- en química. Esto dificulta la comprensión del tópico en general y lo

---

<sup>26</sup> Revisamos presentaciones utilizadas en las clases, guías, evaluaciones, y todo el material que el profesor nos facilitó.



hace ver como algo completamente ajeno a la vida cotidiana.

### ***Decisiones externas como condiciones de la práctica docente***

En el año 2020 la educación fue fuertemente interpelada por la situación de pandemia junto con las consecuencias del estallido social. La diversidad de realidades educativas a nivel país era notable. Nadie estaba preparado para lo que se venía, y los establecimientos de educación tomaron rápidamente decisiones para enfrentar la pandemia. A nivel país, en el mes de mayo el Mineduc lanzó el documento “Priorización curricular”<sup>27</sup>, que busca flexibilizar, dar seguridad y equidad al proceso escolar, a través de decisiones sobre los contenidos, habilidades y actitudes son las más relevantes a desarrollar en un contexto como en el que se estaba viviendo.

Volviendo a la clase de química, tanto el contenido que estaba revisando en ese momento el profesor Álvaro (E.O) y el contenido con el que yo continuaría (nomenclatura inorgánica), ambos se encontraban bajo un objetivo de aprendizaje (OA) no priorizado<sup>28</sup>. Además, el contenido que sí estaba priorizado para ese año: estequiometría, aún no se había tocado en clases, según los recursos que revisamos que había entregado el profesor. Entonces ¿por qué se decidió continuar con la nomenclatura inorgánica en química? ¿Cuándo se avanzará a estequiometría que es lo importante según el Mineduc? Me preguntaba.

Con Laura y el profesor Álvaro nos reunimos desde el inicio de la práctica. En una de las reuniones le mencioné lo de la priorización, “creo que es más importante ver estequiometría que nomenclatura. Además, lo necesitan como base para química en 2° medio”. Sin embargo, el rumbo no cambió y no recuerdo bien los motivos. Ahora, considerando que sólo había ocho clases por delante, quizás esta fue la mejor decisión. Pese a ello, en su momento no lo compartía ¿Por qué ver

---

<sup>27</sup> La Priorización Curricular es un documento oficial que acota la planificación anual y selecciona (prioriza) por nivel y asignatura Objetivos de Aprendizaje. Bajo la incertidumbre sobre la durabilidad y repercusión de esta emergencia sanitaria, se propone inicialmente utilizar durante dos años 2020 y 2021.

<sup>28</sup> El Mineduc clasifica el objetivo como no necesario de revisar en la asignatura de química, pues no es tópico de vital importancia en la formación del estudiante.

nomenclatura en lugar de pasar directamente a estequiometría? La respuesta a la pregunta llegó en otra de las reuniones: la experiencia del profesor.

Al intentar encontrarle un sentido a ese contenido, recordé como yo había visto nomenclatura inorgánica en mi escolaridad. A diferencia de mis estudiantes, yo estude ese tópico cuando estaba en 2° medio<sup>29</sup>, antes de que a nivel país se decidiera cambiar el currículo nacional. No me recuerdo particularmente emocionada, pues todo era bastante mecánico al nombrar compuestos químicos. Mis profesores nunca lo relacionaron con algo que fuera más cercano para mí y mis compañeros -tal como leí en investigaciones didácticas-. A estas vivencias atribuyó el desencanto que sentí cuando, como profesora practicante, ahora me correspondía a mí pasar esta materia. Pensaba constantemente “si esto dependiera de mí no estaría viendo nomenclatura”.

En las reuniones antes de la implementación también discutimos sobre qué aspectos se verían en la nomenclatura de compuestos inorgánicos. Quedaba poco tiempo y debíamos ser estratégicos. Aunque discutimos, la decisión final la tomó el profesor Álvaro, apoyándose en sus experiencias y creencias. El profesor decidió dos cosas. Primero, revisar sólo los compuestos binarios con oxígeno e hidrógeno -con lo cual concordaba-. Segundo, revisar en clases dos de los tres sistemas de nomenclatura que existen. “Si me preguntaran a mí, yo diría que la tradicional y la stock, porque los chiquillos si o si tienen que diferenciar las terminaciones *oso*, *ico*, *per*, *ato*; con eso se trabajan varias habilidades, e incluso la memoria (...)”. Aquí mi decisión hubiera sido diferente a la del profesor, ya que, según lo que leí y mi propia experiencia escolar, pensaba que la Nomenclatura Tradicional podía dejarse de lado sin mayor inconvenientes. No contribuye con conocimiento significativo a la vida del estudiante, desde mi punto de vista. Así también se proponía en los libros del Mineduc, que enfatizaba en la Nomenclatura IUPAC y algo en la Stock.

---

<sup>29</sup> En ese entonces para ese nivel estaba vigente el Marco curricular como documento curricular en Chile. En el año 2016 se comenzó a hacer el cambio hacia el documento de las Bases Curriculares.

Además del contenido, inicialmente el profesor Álvaro nos señaló que estaba dispuesto y era flexible a lo que cómo profesoras practicantes le propusiéramos. Sin embargo, al acercarse la fecha de comenzar la implementación, cambió esa disposición y decidió que debíamos mantener la orgánica de la clase (saludo, objetivo, recordatorio clase anterior, contenido clase, dato curioso, y medidas prevención covid-19). Debido al poco tiempo, ésta era una buena fórmula -señalo-, además “los chicos ya estaban acostumbrados”. Doyle y Ponder (1977) hablan sobre la resistencia que suele haber en un profesor con dinámicas establecidas ante la innovación en sus clases. Me imagino que no es fácil soltar un curso, y mucho menos a profesoras sin experiencia. Con las recomendaciones sobre la estructura de la clase, el ciclo constructivista de Sanmartí se veía cada vez más lejano y difícil de tomar para la planificación.

### ***Tomadora “inconsciente” de decisiones: Un punto de inflexión***

La semana previa de la implementación, con Laura hicimos una planificación sencilla, y nos enfocamos en las diapositivas digitales (PPT) que usamos como recurso de la primera clase. Una vez listo, lo enviamos a la tutora<sup>30</sup> de la universidad para que nos retroalimentara, ella estaba al tanto de lo que el profesor Álvaro había solicitado para la clase. En su respuesta, nos señaló que, aunque no podíamos empezar explorando saberes previos como nos gustaría, eso no significaba que debíamos olvidar el ciclo constructivista “enfóquense en las características de sus estudiantes” y “busquen la forma de acercar más amigablemente el contenido a ellos”. En realidad, en algún punto habíamos decidido inconscientemente dejar de lado el ciclo constructivista, “nuestro contexto no lo permite” le mencioné una vez a Laura. Fue recién a través de ese *feedback* que vi que la clase no era muy diferente de como yo lo había vivido en mi escolaridad. “¡Qué fácil es caer en clases tradicionalistas!” pensé. Así, decidimos incorporar un cómic que ejemplificara, a través

---

<sup>30</sup>La tutora es una de las profesoras de la universidad que me imparte el ramo asociado a la práctica llamado “Didáctica de las ciencias integradas”. Ella evalúa y califica mi proceso de práctica, tanto las planificaciones como recursos, y durante ese semestre fue a observar una clase de cada asignatura en la que implementé.

de una situación, el origen de los sistemas de nomenclatura. Con eso listo, le mostramos la clase al profesor Álvaro, quien hizo pequeñas modificaciones y nos pidió que cada una ensayara antes de la clase que le correspondía. Ensayé bastante, y me sentía confiada del material que teníamos, aunque un poco nerviosa. Esa sería mi primera clase en un curso de 39 estudiantes, y más encima en modalidad remota de emergencia.

Llego el día donde comenzaría a implementar. Me conecté al *WebClass* unos diez minutos antes de la hora de inicio -10 am-. Saludé a los estudiantes y a los otros profesores, y, tal como uno sube una foto a una red social, subí la presentación -de la que me sentía orgullosa- a la plataforma. A tan solo minutos de comenzar, una sensación conocida me invadió. Me temblaban las manos y mi estómago estaba apretado. Solo esperaba que al usar la pizarra virtual y mover el mouse no se vieran líneas tan temblorosas. El profesor Álvaro saludó a los estudiantes y les señaló que desde ese día yo haría las clases. Vi que algunos pusieron símbolos de caras triste en el chat (:c, =/). La sensación en el estómago se intensificó. Les pidió participar y portarse bien, y mencionó que él también estaría en las clases. Me dio el paso y comencé. Se notaba mi nerviosismo e incluso se lo dije a los estudiantes, así que algunos chicos por el chat enviaban mensajes de ánimo. Pasaron los minutos y llegué a la parte del PPT con el cómic. Tenía muy claro cómo quería utilizarlo para que se entendiera la nomenclatura: desde la historia de la ciencia señalándole como una necesidad de la comunidad científica ante el constante descubrimiento de nuevas sustancias y nombres arbitrarios, en esa época. Mientras leía el cómic decidí cambiar de voz -“saque” la voz más ronca para el personaje masculino y un habla más calmada para el otro personaje-, acción que no había planificado y me nació en ese momento. Creo que eso distendió más el ambiente, o al menos me dio más confianza a mí misma. Algunos chicos pusieron símbolos de risas en el chat.

Pasó el tiempo y me di cuenta de que lo estaba haciendo más fluido. Los chicos y chicas comentaban mucho por el chat de la plataforma. Enviaban mensajes, yo los leía y respondía de

inmediato. De pronto quedaban solo cinco minutos de la clase, lo que no note hasta que el profesor guía encendió su micrófono para decírmelo. Aún me faltaban algunas diapositivas, así que, en segundos opté por terminar de revisar las diapositivas que tenían ejemplos (2 diapositivas) de cómo se aplica la Nomenclatura stock de óxidos. “No alcancé a presentarles todo, perdón chicos y chicas, la próxima semana seguimos. Ahora el dato curioso” les dije a un minuto de las 10:30 Hrs. Explicué el dato curioso bastante rápido -esa semana se trataba sobre el proceso de oxidación del hierro acompañado de un meme<sup>31</sup>- y les mostré las medidas de protección para el Covid-19. Agradecí su participación y me despedí de ellos/as hasta la próxima semana. Terminé la clase y recibí comentarios de mi compañera y del profesor. Ambos coinciden en que la clase salió bien. “Eso sí, debes ir controlando más el tiempo las próximas clases” e “intenta no leer los comentarios a cada rato, se pierde el hilo conductor” me dijo el profesor Álvaro. Yo no había notado que durante la clase estaba leyendo todos los mensajes del chat, y ahora puedo señalar que la acción inconsciente de hacerlo se relaciona con las clases de ciencias naturales que también observaba por esa época, allí la profesora iba leyendo todos los mensajes, pero a diferencia de química ella disponía de una hora de clases y no media hora.

Volví a encontrarme con el 1° medio C luego de un feriado. La segunda clase se trataría de nomenclatura tradicional de óxidos -ese contenido que me costaba ver como significativo que aprendieran-. Mientras cargaba la presentación en *WebClass* nos saludamos con los estudiantes conectados, les pregunté ¿cómo están? ¿Qué hicieron la semana anterior? me sentía en confianza. En los minutos siguientes se conectaron más estudiantes y el profesor Álvaro. Para mi sorpresa, pasadas las diez también se conectó un inspector que estuvo durante toda la clase. Inicie con la clase como a las 10:05, como de costumbre nerviosa. Habían pasado dos semanas así que partí

---

<sup>31</sup> Imagen que se difunde rápidamente por Internet que suele ser modificada por fines humorísticos, y que hoy en día es un elemento cultural de las personas que usan Internet.

preguntado ¿Qué recuerdan de la última clase de química? Alguien respondió “nomenclatura stock”, y me apoyé en esa respuesta para continuar. “La semana antepasada no alcance a terminar la clase, así que esta semana el desafío es doble: recordar y dejar listo nomenclatura stock, además de ver nomenclatura tradicional”. En ese momento no vi bien el chat -ni tampoco a lo largo de clase- pues estaba intentando no verlo mucho como me había dicho el profesor, pero las respuestas que llegaron, y que vi después en la grabación de la clase transmitan quizás confusión: “.\_.” “=/”.

Seguí la clase de la manera en la que la había ensayado, aunque nuevamente el tiempo se me estaba escapando. Había leído sobre las dificultades de enseñar nomenclatura tradicional, así que había decidido enfatizar en que era lingüísticamente la raíz de una palabra y, lo que era un prefijo y sufijo. Mientras mostraba esto, me confundí con el orden de las diapositivas, así que mi explicación fue desordenada y me tomó más tiempo ver la estructura de esa nomenclatura. La sensación de nervios aún no se iba y ya había notado que el tiempo no estaba de mi lado. “¿Se entiende hasta aquí? -pregunté- “Quizás me confundí un poco, pero no sé si se habrá entendido lo que era un prefijo y sufijo”. Algunos estudiantes me responden que sí, y casi como en modo automático sigo avanzando con la clase, lamentablemente sin ver que algunos de ellos envían al chat “sisi obvio :/” “mmm”. Ya son las 10:18 y recién estoy pasando al segundo ejemplo (un compuesto divalente). Entre medio de mi explicación, mientras algunos señalan que, si me iban “siguiendo”, otros responden a mis preguntas cerradas, y otros envían símbolos que representaban incomprensión o confusión. Les digo lo siguiente “si se fijan de una forma u otra los estados de oxidación están denotando las terminaciones *oso* e *ico* que le corresponde al elemento” nuevamente aparecen en el chat “.-.?”, “aaahh okkk”, “mmm claro todo se determina, ¿no?” de parte de algunos estudiantes. Solo leí el último, y finalmente estaba en el tercer ejemplo (un elemento tetravalente). En ese momento, lo único en lo que pensaba era en lograr terminar la clase a tiempo. Como era de esperarse según lo que había leído, los estudiantes no entendieron en

ejemplo de cuatro estados de oxidación con la nomenclatura tradicional: el *hip\_oso*, *oso*, *ico*, *per\_ico*, aunque debo reconocer que mi explicación no había sido la mejor. Me estaba apurando.

En eso el profesor Álvaro interrumpe “Profesora Estephany, me hablan por interno y parece que hay una confusión y prefiero solucionarlo de inmediato”. Accedí y lo sentí como un descanso a mi verborrea, aunque en ese momento no veía que fuera necesario ya que consideraba que todo estaba bien, pero en realidad su intervención era necesaria. El profesor aclaró puntos que yo había omitido sin querer, y que eran relevantes para entender. Por ejemplo, recordar lo que era un elemento *mono*, *di*, *tri* y *tetravalente* con detención. Al terminar su intervención, me recomendó terminar de explicar el ejemplo y pasar al dato curioso para finalmente explicar la guía de ejercicios. Habíamos preparado una guía que les ayudará de preparación a los estudiantes para su prueba. La decisión dependía de mí. Un poco más tranquila por esa pausa, y como me quedaban siete minutos por delante, pensé que lograría terminar ese ejemplo y ver las excepciones de las raíces de la nomenclatura -había un énfasis en mis acciones para terminar de revisar la mayor cantidad de contenido-. Avancé con eso en la mente, sin embargo, el tiempo no me alcanzó. Les indique a los estudiantes que me habían faltado por ver el ejercicio final, pero que no se preocupan ya que les enviaría la clase. Eso me alivió un poco. Y a la velocidad de la luz les mostré el dato curioso y la guía de ejercicios.

Después de la clase les envié un correo -desde él cuenta del profesor de la asignatura- a los estudiantes con los recursos que había utilizado en la clase. Más o menos una hora después ellos respondieron desde su correo de curso, de manera muy respetuosa y con una preocupación genuina enviaron lo siguiente: “Buenos días, profesor en nombre de mis compañeros queríamos decirle que en esta clase se nos dificultó la comprensión de esta. Posiblemente por la rapidez de la profesora Estefy al hablar. Estamos un poco preocupados ya que la siguiente semana se enviará la evaluación. ¿Qué podemos hacer al respecto?” y en respuesta a esto, una estudiante del curso

respondió “con todo respeto mi profe, a veces la profe [Estephany] va muy rápido y no se le entiende mucho, y no es para hacerla sentir mal ni nada solo es un punto de vista es que a veces como que me enredo”. Ver eso me inquietó profundamente. Hablar rápido siempre ha sido un aspecto en mi vida por el que he destacado, más aún cuando estoy nerviosa. En quinto básico tenía compañeros que me molestaban por esa característica. Y como futura profesora ya sabía que ese era uno de mis desafíos por delante: regular la velocidad. Pero siempre pensé que era algo que únicamente me afectaba a mí, así que ver que ellos y ellas no estaban entendiendo, que estaban confundidos en la asignatura y que también estaban preocupados por la situación, fue algo muy intenso.

### ***Decisiones docentes: un descubrimiento***

Después de las emociones iniciales, y dejando de retrotraer la culpa en lo que pasó, vi el correo de los chicos como un llamado de atención, una retroalimentación, una oportunidad. Esta situación, de una forma u otra, me estaba interpelando y me empujaba a pensar en cómo me estaba desarrollando como profesora practicante.

Al día siguiente del correo, debí implementar en co-docencia con Laura la primera clase al 7° básico. Al terminar, ambas coincidimos en que la clase había salido bien, pero, después de una reunión con la profesora guía de esa asignatura, vimos que en realidad habíamos “bombardeado” de información a los pobres chicos ese curso. Con esas dos situaciones, una detrás de la otra, decidí sentarme y ver los videos de las clases. Y así pude notar que en la clase del 1° medio C habían pasado desapercibida muchas situaciones. Por ejemplo, ¡Sí! había hablado rápido en algunas ocasiones, pero no como lo había imaginado o como sabía que podría llegar hacerlo. De hecho, cuando leí esa parte del correo pensé de inmediato que sí había tratado de regular la velocidad, pero no había sido lo suficiente por lo que veía. Lo que vi en la grabación de video y ahora pienso es a lo que se referían los estudiantes, era que mientras terminaba de mostrar o



explicar una tema, de inmediato comenzaba otro. No dejaba tiempo para las dudas o para aplicar eso que recién les mostraba. “Claro que fue súper confuso para ellos” pensé.

Otro elemento que vi recién en el video fue lo de los mensajes de chat de *Webclass*. Para no perder el hilo conductor, leí el chat pocas veces, así que no pude notar cómo los estudiantes en varias oportunidades mostraron que no estaban entendiendo. De inmediato vino a mi mente el profesor guía “él me dijo que no viera tanto el chat, él tiene parte de culpa en esto que me pasó”. Pero después, mientras conversaba sobre esa clase -en búsqueda de consejos- los siguientes días, noté que en mi historia siempre me mencionaba a mí misma, como pensando “debo terminar sí o sí de ver todos los contenidos” “tengo que terminar a tiempo”. Y esa era la verdad, estaba asustada y me sentía presionada por terminar justo a las 10:30 ¿Y por qué le daba tanta importancia al tiempo? Bueno, en el curso de química el profesor Álvaro era muy enfático en que debíamos lograr ver todo lo de la clase en treinta minutos a los que debía descontar el saludo, el dato curioso, las medidas del Covid-19, dejando como veinte minutos si es que ningún inconveniente aparece (lo cual, tiene mucho que ver con que solo son treinta minutos semanales en lugar de los noventa de un contexto normal). Así que, para lograr ese objetivo, fui tomando decisiones para ir controlando el tiempo. Y así, con esas instancias de posterior reflexión y cuestionamientos, y casi como cuando dices muchas veces algo y comienza a parecer extraño decirlo nuevamente, llegué a que había estado tomando decisiones, decisiones que me habían llevado y encaminado hacia esas situaciones. También que otros habían tomado decisiones en las que yo estaba inmersa (como la metodología de la clase y el contenido), y que incluso el currículo y el sistema educativo eran “puras decisiones”.

Esas dos situaciones gatillaron que comenzará un cuestionamiento sobre lo que estaba pensando y mis acciones, y ahí redescubrí las decisiones. Al pensar y repensar las decisiones que había estado tomando, de las que estaba consciente de que eran decisiones: como en las

planificaciones, y otras que no las veía como decisiones hasta que durante esa semana me senté a mirarlas: por ejemplo, priorizar el contenido de la clase antes que el aprendizaje. Sobre esto Westerman (1991) señala la dificultad que tienen los profesores novatos en conectar los componentes de su pensamiento docente, lo que genera dificultades en la toma de decisiones y la concientización de esta. Creo que eso era lo que me estaba pasando. Luego de esa semana de cuestionamientos, investigación y reflexiones comencé a pensar en el potencial que tenía estar consciente de que básicamente mi quehacer docente se basaba en las decisiones. Quería empezar a tomar decisiones de manera consciente al explicitarlas. Quizás eso me ayudaría a tener claro el origen detrás de una decisión, esos pensamientos previos.

El desafío que quedaba por delante era la cuarta y última clase que implementaría al 1°C. Por lo que sucedió en la segunda clase, la tercera clase duró una hora en lugar de treinta minutos para aclarar dudas. El fin de semana previo, me había preparado para hacer la clase completa, con todo lo que me habían aconsejado. Sin embargo, una media hora antes de empezar la clase, el profesor Álvaro me informó que él la haría. No reproche nada ahí, aunque si me hubiese gustado que esa decisión me la hubiera informado el fin de semana. Bueno, al final de esa clase a los estudiantes les correspondía su segunda prueba del semestre que evaluaría “Nomenclatura Inorgánica de Óxidos”, así que les envíe el enlace de *Google Forms* para que la hicieran. Tenían tres días para hacerlo, y era yo quien estaba encargada de revisar esas evaluaciones.

En la cuarta clase debía retroalimentar la prueba que habían tenido. De los 40 estudiantes sólo 20 habían respondido hasta ese domingo, que fue cuando analice los resultados. La prueba tenía en total 26 preguntas. En mi análisis de las respuestas, vi preguntas que fueron más sencillas y otras más complicadas, simplemente por un mayor o menor porcentaje de acierto. Pese a ello, el profesor Álvaro me señaló que se debían revisar todos los ejercicios de la prueba en la clase, o la máxima cantidad posible. Escuchar eso me alarmó, conocía mi historia de implementación, ¿era

posible ver todos los ejercicios? Pensando en las situaciones que viví una semana atrás y el descubrimiento empoderador sobre las decisiones. Decidí que me enfocaría en esos ejercicios que yo detectaba como necesario si o si de repasar. En el 1°C no todas las preguntas habían sido confusas, por ejemplo, había dos o tres que hasta ese momento todos los que habían respondido habían acertado. Esa era la última clase que les iba hacer, y no quería tener la presión de las otras clases ni estar pensando “me faltan 10 minutos y no voy ni en la mitad de la clase”. Así que tomé la decisión de solo revisar los ejercicios que yo consideraba importantes. Quería ser responsable conmigo misma y con mis estudiantes.

En esa última clase me sentía nerviosa, inclusive sentía ganas de vomitar -para que se entienda-. Al empezar la clase seguramente se notaba mi nerviosismo, aunque quizás a los 5 minutos comencé a hacerlo más fluidamente. Me note más calmada y haciendo énfasis con la voz en ciertas partes de los ejercicios, me sentía más confiada. Antes de la clase pensaba resolver solo dos de los cinco ejercicios de un ítem, y mientras hacía la clase decidí ver un tercero, el tiempo me alcanzaba. Los estudiantes estaban participando y parecían animados “A profe sí, eso me dio a mí”, “uh me asuste pensé que me había equivocado” “Ahora lo entiendo”. Aun así, tenía en mente ir poco a poco, y no apurarme.

Durante la clase señale que en el PPT estarían resueltos todos los ejercicios, pero que yo solo profundizaría en los más complicados. Y así más o menos a las 10:28 de la mañana, para mi gran sorpresa termine de revisar los ejercicios. Esas decisiones preactivas junto con los consejos que decidí conseguir sobre como regular la velocidad al hablar; me ayudaron a llegar a ese punto. Nunca en las otras dos clases había logrado llegar al término de manera tan calmada, sin que el profesor guía me apurara, y con todo lo que estaba haciendo de manera tan clara, siguiendo una especie de camino en mi mente. Me sentía feliz y motivada por haberlo logrado. Me sentía bien y conforme, y me atreví a contarles a los y las estudiantes que con la profesora Laura íbamos a

intercambiar cursos, que la próxima semana ella los tomaría y yo tomaría la docencia del 1°A. Antes de la clase había pensado en decirlo, pero no estaba segura considerando la situación de la segunda clase, ya que no quería que pensarán que el cambio ocurría por esa situación. Pero después de la buena clase -desde mi punto de vista- sentía y pensaba que era algo que ellos necesitaban saber, que la decisión de intercambiar los cursos era algo que se decidió en un inicio de la práctica. Eso me permitió “despedirme” aunque seguiría acompañándolos en clases, les señale que eran un curso muy agradable para interactuar, y que les agradecía por el respeto y buena forma en la que enviaron comunicaron lo de la segunda clase. No había tenido la oportunidad antes, así que lo aproveche. Ellos también se manifestaron y me agradecieron por todo.

Hacer clases al 1° medio C me entregó experiencias muy valiosas. Ellos y ellas colocaron en mi camino elementos en los que no había reflexionado: las decisiones, sus pensamientos previos y las acciones que le siguen, o en los que sabía que debía trabajar, pero necesitaba de un ímpetu para empezar hacerlo -las habilidades paralingüísticas, por ejemplo-. Ahora, estoy un poco más cerca de entender el proceso de toma de decisiones, y su importancia en mi saber pedagógico y saber didáctico. Veo las decisiones como un pilar de la praxis docente y como una habilidad que empodera al profesor si este/a sabe que él/ella es un/a tomador/a de decisiones constantes.

### **Discusión y Conclusiones**

Al comienzo de la práctica me pregunté a mí misma ¿Cómo será ser profesora en medio de una pandemia? ¿En qué condiciones (emocionales, físicas y en cuanto a recursos) están los chicos/as y sus familias? ¿Es sensato siquiera esperar que el estudiante participe activamente en la clase, considerando el impacto que probablemente ha tenido la pandemia en su vida? La respuesta ahora parece sencilla, el Covid-19 interrumpió y cambió abruptamente la vida de todos. El contexto escolar y sus aulas forman una parte central en la vida de las personas, ya que allí, en ese

espacio de socialización vamos creciendo, conociéndonos, formando amistades y otras relaciones. Por lo tanto, más allá de la formación disciplinar que entrega la escuela, lo cierto es que la pandemia quito mucho más de lo que se ve a simple vista. Un día en una clase con un 1° medio, Juan Diego -un estudiante nuevo- mencionó en el chat que cuando acabara la pandemia al fin podría conocer a sus amigos Franyer y Jean, algo que, aunque causó risa entre los compañeros, para mí fue triste. Ese es un ejemplo, de las situaciones y elementos sobre las pude reflexionar como profesora practicante. Mi práctica profesional giró esencialmente alrededor de la emergencia sanitaria y las ideas/estrategias para enseñar y contener al estudiante en ese contexto. Aunque también tuvo momentos de alusión a “la escuela normal”, a la que en algún momento se va a regresar - ¿no? -, pero sobre todo hubo instancias en las que pude ver la similitud entre un escenario presencial y otro virtual. Allí, algunas competencias docentes como el manejo digital toman más importancia, otras como saber mantener la disciplina -al menos desde lo que observe- ya no son tan relevantes, y hay otras como la habilidad de toma de decisiones que pareciera que se mantienen igual, sin embargo, en lo personal cobra aún más sentido e importancia luego de visualizarlas como el proceso que dirige las acciones de mi quehacer docente en este nuevo contexto.

La indagación acerca de la toma de decisiones en mi quehacer docente fue un proceso que viví con bastante incertidumbre. Darme cuenta de que prácticamente tomaba decisiones a cada momento, generó la necesidad de comprender ¿qué pasaba por mi mente cuando decidía algo y cómo se iban relacionando las situaciones en las que las tomaba? ¿Era consciente de las causas y los efectos que motivaban una decisión? con ello se inició un proceso de investigación bibliográfica en el que me entrampe en más de una ocasión, no lograba comprender en su totalidad las lecturas densas y a veces abstractas que había seleccionado. Había elementos de los textos que me hacían sentido con lo que estaba viviendo -y había vivido-, sin embargo, solía irme por otros

lados. No fue hasta que comencé a unir las experiencias que plasmaba en relatos por aquellos días - a través de la *Indagación narrativa de aula*- con lo que estaba leyendo para mi semanario, que puede orientar bien qué era lo que estaba viviendo y sobre qué era lo que quería profundizar.

El proceso de escritura y reescritura de mi experiencia sobre el redescubrimiento que tuve con las decisiones fue un proceso sumamente enriquecedor. Ir relatando las historias desde donde surge y visibilizó la problemática de las decisiones, incorporando otros elementos de mi vida que me ayudan a explicar el proceso, fue algo muy interesante y agradable de hacer. Por ejemplo, la viñeta de mi propia vida me ayuda a ver y refuerza la idea de que las decisiones siempre han estado ahí, y seguirán haciéndolo en este camino que sigue. Además, complementar ese proceso narrativo junto con lecturas y los cuestionamientos que surgen a partir de ellas, también fue enriquecedor y revelador. Muchos de los postulados y argumentos que se plantean en la línea de investigación de las decisiones, me hacen sentido.

Por ejemplo, sobre las diferencias entre profesores novatos y profesores expertos de Westerman (2001). Ella enfatiza en que la cantidad de años no hace a nadie experto, sino que es el ejercicio de la reflexión constante sobre experiencias que se tienen en aula y la preocupación por la autorregulación. El concordar, el que algo “haga sentido”, discrepar y seguir cuestionando lo que se vive, es lo que refuerza los esquemas mentales y permite ir modificando la práctica. Por lo mismo, las experiencias prácticas -ojalá diversas- son algo vital en la formación inicial docente. Un espacio de prueba y error, en el que el/la docente novato podrá interactuar y apoyarse en un/a docente con esa experiencia que solo entrega el ejercicio docente.

Respecto a la importancia del aula, en un principio también desconocía o no comprendía como se relacionaba con la toma de decisiones. Ahora, comprendo la necesidad de conocer este espacio -físico o virtual-, y que hacerlo es parte esencial del pensamiento docente. Logrando evidenciar algunas de sus características aun en la enseñanza remota de emergencia, por lo cual,

también considero que esas características se dan en la interacción estudiantes-profesor.

Por último, y respecto a mi pregunta de indagación considero que efectivamente las decisiones son una parte fundamental del pensamiento docente, siendo un reflejo de este. Las decisiones visibilizan las representaciones y el posicionamiento del profesor. Por lo mismo, es importante comprender que al momento de tomar decisiones -en cosa de segundo o en más tiempo-, hay pensamientos y esquemas mentales en los que se fundamentan, y también, que al momento de decidir -tarde o temprano- habrá acciones que se movilicen por esa decisión. Explicitar entonces las decisiones que se toman, desde mi punto de vista contribuyen a la reflexión docente sobre la práctica. Pienso que esta *Indagación narrativa del aula de ciencias* contribuye al “repertorio de experiencias” docentes, desde la cual quien lo lea podría “hallar sentidos o discrepancias”, que generen la necesidad de explicitar esos aspectos tácitos del quehacer docente, que a veces se dan por sentados y que en realidad requieren un cuestionamiento. Los profesores y las profesoras de ciencias -y también otras disciplinas- somos tomadores de decisiones, por tanto, la comprensión de las decisiones y su conceptualización contribuye a un empoderamiento del rol docente.

### Referencias

- Díaz, J. (2001). *El Proceso de toma de decisiones en la programación de la educación física en las etapas obligatorias de educación una aportación a la formación del profesorado* [Tesis de doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona, Facultat de Ciències de l'Educació]. Depósito Digital de Documentos de la UAB
- Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. In C. Evertson & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 97-125). Erlbaum.
- Doyle, W., & Ponder, G. A. (1977). The practicality ethic in teacher decision-making. *Interchange*, 8(3), 1-12.

- Gómez-Moliné, M., Lucía Morales, M., & Reyes-Sánchez, L. B. (2008). Obstáculos detectados en el aprendizaje de la nomenclatura química. *Educación química*, 19(3), 201-206.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (27 de marzo de 2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. EDUCAUSE Review. Recuperado el 07 de enero 2020 de <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Janssen, F., Westbroek, H., & Doyle, W. (2015). Practicality studies: How to move from what works in principle to what works in practice. *Journal of the Learning Sciences*, 24(1), 176-186.
- Masi, A. (2008). El concepto de praxis en Paulo Freire. *En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires.
- Olave, J., Sierralta, E., & Nieto, L. (2017). Las narrativas en el aula, superando la brecha en el campo de las didácticas. *Paulo Freire: Revista de Pedagogía Crítica*, 15(18), 91-110.
- Pérez-Gómez, A. I., & Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y aprendizaje*, 11(42), 37-63.
- Propuestas Educación Mesa Social Covid-19 (2020). *Didácticas para la proximidad: aprendiendo en tiempos de crisis*. Santiago de Chile.
- Salinas, I., González, N., & Fernández, L. (2017). *Indagación Narrativa de Aula: casos de innovación en educación científica*. Escaparate.
- Sanmartí, N. (2005). Capítulo I: Unidades Didácticas bajo el Paradigma Constructivista. En D. Couso (Eds.), *Unidades didácticas en ciencias y matemáticas* (pp.13-58). Cooperativa Editorial Magisterio.
- Tallaferro, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 10(33), 269-273.
- Westerman, D. A. (1991). Expert and novice teacher decision making. *Journal of teacher education*, 42(4), 292-305.