



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

Entre Desafíos y Relatos: Reflexionando sobre mi vivencia personal al Malestar Docente durante el proceso de integración Medioambiental en mi trayectoria como profesor en formación.

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

MILAN ANDREAS MENKE GEIGER

Profesor Guía: Iván Eduardo Salinas Barrios

Fecha de entrega: 27 de diciembre 2023

Santiago – Chile

Nota: Con el propósito de preservar la privacidad y confidencialidad de las personas y estudiantes que participan en cada relato, se les ha asignado un nombre ficticio que resguarda su identidad. Asimismo, se menciona su rol dentro de mi proceso de formación, garantizando así el respeto y la discreción hacia cada individuo involucrado.

Agradecimientos

A mi madre, Anne, por enseñarme a seguir mis sueños y ser siempre fiel a ellos. El amor y la dedicación con la que me criaste me ha convertido en quien soy, gracias a ti conozco los valores de que componen a mi persona. Gracias por siempre creer en mí y apoyarme incondicionalmente.

A los amigos que obtuve a lo largo de mi aventura en pregrado, pero sobre todo a Vicente y Constanza. Por ser aquella familia que me escogió, mi lugar seguro y aquellas personas con las que siempre poder contar. Me mantuvieron cuerdo en aquellos tiempos de locura en pregrado, sin ustedes nunca podría ser quien soy el día de hoy.

A mi familia, a mis abuelos maternos como paternos, por su constante preocupación y apoyo en esta travesía en donde pude crecer como persona.

A Daniela, su compañía y apoyo ha sido el cimiento que me han permitido atreverme a explorar más de lo que ya conocía. Su aliento y presencia en los momentos más difíciles me llenaron de gratitud y estoy infinitamente agradecido por tenerte a mi lado el momento que esta aventura llega a su fin y empieza una nueva.

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

Resumen

Las condiciones laborales en la que trabajan los docentes influyen el estado que presenta al momento en que se encuentra realizando sus labores, Su desempeño en las tareas administrativas tanto como en sus tareas en aula se ven influenciadas por el bienestar o malestar físico, emocional y psíquico en el que el docente se encuentra en dichos momentos. Los docentes en formación no son caso excluyente de esta situación. El presente texto es una indagación narrativa de mi propia práctica, que expone mediante relatos diversas tensiones vividas como profesor practicante a lo largo de mi práctica profesional. En la práctica se desarrollaría un proyecto de integración curricular que considera la educación para el cambio climático, y como base el desarrollo de estrategias constructivistas en clases de las asignaturas de biología y química en un curso del nivel 1° Medio. Los relatos buscan visualizar las tensiones que nacen desde la confrontación de los intereses del practicante y las micropolíticas presentes en el espacio que se desarrolla la práctica profesional docente. Se discute en relación con el estado de bienestar y malestar por el cual transitó en mi formación, y el registro de cómo la vivencia de estas experiencias y emociones afectó mi visión de la docencia, permitiendo la construcción de pensamiento crítico sobre los contextos en los que se desarrolla la docencia.

Palabras clave: Bienestar/malestar docente, Integración curricular, Cambio climático, Intereses practicante, micropolíticas.

Introducción

Sin importar las extremas condiciones climáticas en las que se encontraba Puerto Natales, siempre quería ir al colegio, quizá por las amistades o la cercanía que se generaba entre las personas que componían el colegio. Por cómo eran los docentes de este colegio, me decidí por la docencia como la profesión que quería ejercer. Quería una pedagogía cálida, que desafiaba al frío de la ciudad todos los días del año, enfocada en nosotros los estudiantes, con constantes actividades que ponían en práctica nuestros saberes, desafiándonos a ser mejores; una pedagogía en donde la clase no era un docente contra los estudiantes, sino que era el docente con los estudiantes construyendo los saberes, haciéndonos sentir parte del proceso, que valora quien eras al momento de tu entrada y quién eres al momento de tu salida. Quería una pedagogía en donde el progreso personal es el pilar de la enseñanza, una enseñanza que no se olvida y que sigue pegada en nuestras mentes, deseando ser replicadas.

Entiendo la etapa de la práctica profesional el lapso temporal en el cual los docentes novatos se ven inmersos en la realidad del rol docente bajo un contexto escolar particular. El establecimiento que acoge al practicante impone demandas, que permiten el desarrollo de las habilidades esenciales a adquirir para desempeñarse en el espacio docente en un futuro. Desde la universidad, los practicantes son asignados a los distintos centros de práctica con metas a cumplir, siendo el tiempo y las exigencias académicas las mismas para todos; no obstante, los diversos factores que componen el contexto en que la práctica profesional se realiza vuelve cada una de las experiencias únicas.

Siendo la universidad y la escuela dos ambientes sociales y académicos distintos, el estudiante en su práctica profesional se encuentra constantemente intercambiando su rol al momento en que cambian de lugar entre estos espacios, teniendo que cumplir las demandas

presentadas en ambas, ya sea cuando éstas se encuentran conectadas o separadas. El desempeño de docente se encuentra relacionado con sus condiciones laborales y su salud, tanto física como psicológica, siendo este influenciado por la presencia o ausencia de un estado de salud óptimo para el desarrollo de las labores docentes.

Mediante la elaboración de relatos, este trabajo busca entender el bienestar/malestar docente vivido en la práctica profesional como un profesor principiante en el desarrollo de una integración curricular entre los ramos de biología y química en los ámbitos de la educación en el cambio climático. Los relatos permiten analizar los distintos factores que producen puntos de tensión personal a lo largo de mi práctica profesional.

Marco teórico y problema

En este apartado se abordará la problemática de este trabajo y se exponen los componentes teóricos que la construyen. Las distintas interacciones entre las micropolíticas de mi centro de practica y mi persona generaron diversas tensiones a lo largo de mi proceso de formación profesional, las cuales han producido un grupo de estados emocionales que no solo me afectaron en ámbitos de salud, social/emocional y desempeño en mis labores como docente, sino que a su vez han influenciado en mi visión de la docencia y estructurado el modelo de docente que quiero llegar a ser.

El bienestar y el malestar representan dos estados emocionales opuestos que surgen al considerar la integridad de la salud física, emocional y social, reflejándose en la satisfacción con la vida y la percepción positiva de las distintas dimensiones que componen la existencia. Según Cornejo (2009), existe evidencia que respalda una conexión significativa entre las condiciones laborales de los docentes y su bienestar y salud. Tales evidencias conceptuales resaltan la importancia de factores como la "percepción del nivel de demanda laboral", la "autonomía y

control decisional", el "respaldo social", la "apreciación social" y la "relevancia" del trabajo. Estos modelos establecen conexiones entre la influencia del trabajo en la actividad docente y los niveles resultantes de satisfacción laboral, productividad, así como el bienestar o malestar psicológico.

Cornejo (2009) examinó el bienestar docente empleando el Índice General de Bienestar (IGB). Este índice compila diversos indicadores, como el agotamiento emocional, la distancia emocional, la sensación de falta de logro, síntomas generales de ansiedad/depresión, posibles indicios de enfermedades y la satisfacción laboral. La combinación de estos factores permite clasificar el estado emocional de los profesores, ofreciendo así una evaluación integral de su bienestar en el ámbito laboral. En el contexto en el que se realiza esta indagación, se trabajará con mi experiencia vivida como docente en formación, el cual se ve enfrentado a las condiciones psicosociales del trabajo de un docente en formación (CPTDF). Estas condiciones son: la demanda del trabajo, control en el trabajo, apoyo social, significatividad de su trabajo y el entorno social del trabajo. El rendimiento y apoyo en estas condiciones a lo largo de mi proceso de formación profesional influyen en el grado de bienestar o malestar emocional vivido en mi desarrollo docente, los cuales son factores que presentan un papel crucial en mi desempeño en la práctica docente. Por ejemplo, la falta de apoyo en el uso de estrategias constructivistas como la alfabetización científica generó un sentimiento de falta de pertenencia al equipo docente del centro en el se estaba realizando la práctica.

Por otro lado, la micropolítica engloba las tácticas y estrategias empleadas de acuerdo con los objetivos de un individuo o conjunto de personas. En el contexto escolar, se centra en comprender la dinámica de la cultura escolar y las interacciones entre quienes la componen (Hoyle, 1982; Chen, 2009, citados por Silva-Peña et al., 2019). El término "alfabetización

micropolítica" se utiliza para describir el trayecto que experimentan los docentes practicantes al adentrarse en el ámbito laboral inmediato, proporcionando una comprensión profunda de las dinámicas de poder en el desarrollo profesional docente. Es de importancia entender que, este ingreso presenta asociado un choque de realidades, en donde las expectativas del docente se enfrentan a la realidad que presenta el establecimiento. Las relaciones de poder que presenta el colegio son una dinámica social a la cual el practicante llega a ser parte, ya sea mediante una invitación y guía o mediante un choque contra éstas. Entenderlas y trabajar alrededor de ellas permite al docente practicante tomar decisiones de forma más informada, abogando a cambios necesarios para generar un impacto en la práctica sin pasar a llevar las dinámicas en la escuela.

Cada futuro docente tiene una noción clara de las condiciones necesarias para ejercer su labor, consideradas como sus "intereses profesionales". La búsqueda y preservación de estas condiciones es crucial para los docentes en formación. Cuando estos intereses profesionales se ven amenazados, ausentes o suprimidos, los docentes emprenden acciones micropolíticas para establecer, salvaguardar o restaurar dichas condiciones. La alfabetización micropolítica se desglosa en tres aspectos fundamentales: el conocimiento, que implica la comprensión de las dinámicas internas de la escuela; la capacidad de intervención, donde los docentes en formación influyen en las relaciones de poder dentro del contexto escolar; y las emociones experimentadas durante el proceso de formación docente, como la frustración, la vulnerabilidad o la satisfacción derivada de alcanzar metas propuestas. Este enfoque integral permite una comprensión más profunda de la complejidad del desarrollo profesional docente y cómo los individuos navegan y negocian su lugar en este entorno dinámico (Silva-Peña et al., 2019).

En términos conceptuales, se define *interés del practicante* con la categorización construida por Kelchtermans y Ballet (2002b), las cuales consisten en: (1) intereses propios, (2)

intereses culturales-ideológicos, (3) intereses sociales-profesionales, (4) intereses materiales, y (5) intereses organizacionales. No obstante, por la relación con el contenido de este seminario solo abordo las tres primeras categorías. El interés propio se define como la construcción de la autoimagen por parte del docente en formación que se moldea a través de sus relaciones, las cuales refuerzan su confianza intrínseca, basándose en la comprensión personal como educador. Por otro lado, los intereses culturales-ideológicos hablan de las relaciones con el cambio de la cultura y las ideologías que están en juego al interior de una organización escolar, y aprender a navegar al interior de las dinámicas de la escuela para no caer en la desadaptación en relación con el proyecto educativo del establecimiento. Por último, los intereses sociales-profesionales buscan comprender las relaciones con otros/as docentes en la organización escolar, aludiendo a los tipos de relaciones anheladas, en términos de apoyo y reconocimiento que necesitan los docentes practicantes.

Cómo estudiante que cursa el periodo de práctica profesional, presento el caso de que los intereses propios se enfrentan constantemente a los intereses culturales-ideológicos y sociales-profesionales del contexto en que se desenvuelve el cumplimiento de mis labores docentes. Esto genera así una constante tensión entre la realidad y lo idealizado, o, visto de otra forma, en comparación de lo que estoy siendo con lo que yo quiero llegar a ser.

Como docente en formación soy agente en tres espacios sociales. El espacio social de la universidad, que me ha aportado a la construcción de mi ideal personal, entregando herramientas teóricas, visiones centradas en las visiones centradas en la teoría educativa del constructivismo y la necesidad de construir el aprendizaje de los estudiantes en base a estrategias que reflejen la realidad mediante procesos dinámicos y sociales, a través de los cuales los alumnos sean capaces

de interpretar la información externa con la finalidad de ser capaces de enfrentar y conocer la realidad (Serrano y Pons, 2011).

Por otro lado, tenemos el espacio social de la escuela, lugar en que se aplicarían y practicarían los conocimientos y metodologías estudiadas en la universidad. Muchas veces bajo el desarrollo de prácticas conductistas del aprendizaje, los profesores en el establecimiento buscan conseguir un cambio en la conducta de los estudiantes bajo la acción de “depositar” contenidos conceptuales, recompensar bajo estímulos positivos las acciones deseadas y castigar bajo estímulos negativos las que no son deseadas (Figuroa et al, 2017).

El *tercer espacio* se constituye como un nuevo espacio social, híbrido entre los otros dos, el cual opta por ser dinámico. En el caso de la práctica profesional, podría permitir la oportunidad de que sus participantes -practicante, profesores guías, profesores universitarios-, estén constantemente en un proceso de significación sobre la formación docente y la docencia (Salinas, 2021). Este tercer espacio es el área solapante entre el espacio social de la universidad (primer espacio social) y de la escuela (segundo espacio social), en donde las demandas que nacen desde la institución del *primer espacio* deben de ser interpretadas a la luz del *segundo espacio*. Para el caso de mi proceso de práctica profesional dirigida por la universidad, debo de crear un proyecto integrado entre distintas asignaturas, las cuales fueron biología y química por elección personal, y ser capaz de implementarlo en los cursos con los cuales yo trabaje.

La integración curricular puede ser abordada desde distintas maneras según la perspectiva del docente y del estudiante, no obstante, es necesario especificar que, para abordar el currículum integrado, se contempla la necesidad de hacerlo en base a la realidad que viven los estudiantes, su contexto específico, permitiendo así que el desarrollo de las experiencias prácticas y aplicables para los estudiantes presenta una relevancia concreta (Fogarty, 2009). El trabajar con dicha

metodología no es trabajo fácil, ya que como es mencionado por Frogarty (2009), no es simplemente la conexión entre distintas asignaturas que los estudiantes estén viendo o hayan visto, sino que existe el factor social en el que se ven desenvuelto los estudiantes, lo que complejiza el cómo conectar las distintas aristas de las asignaturas para que en su totalidad tenga sentido. El establecimiento que me recibió no trabaja con integración curricular al momento de mi llegada, lo que provoco distintas tensiones entre el grupo docente y mi persona, debido a que la metodología que yo quería y tenía que ocupar no era la que ellos utilizaban, y por las consignas del establecimiento, yo debía de enfocarme en enseñarle a los estudiantes mediante estrategias más tradicionales y conductistas.

Las distintas tensiones que se generaban entre las micropolíticas escolares, sus condiciones y mi expectativas e intereses de la formación docente compusieron el *tercer espacio*, que en el fondo, fue en este en el que me vi envuelto en una tensión entre el malestar y el bienestar, la cual me ayudo a comprender mis experiencias de práctica profesional.

Metodología

Este estudio se llevó a cabo utilizando la metodología de indagación narrativa de aula (Salinas, 2017). A través de este enfoque, se construyeron relatos que capturan mis experiencias profesionales y mi bienestar/malestar como docente, surgidos como situaciones durante el acontecer de mi proceso de práctica profesional en la carrera de pedagogía en enseñanza media, con especialización en biología y química. Estos relatos sirven como base para la descripción, explicación y reflexión sobre cómo mi desempeño y comportamiento en el aula impactaron en mi percepción y emociones durante la implementación de las clases.

Este estudio se desarrolló en el contexto de mi práctica profesional docente, llevada a cabo en un colegio de administración delegada, de carácter mixto y técnico profesional. El colegio

abarca los niveles de enseñanza media desde 1° hasta 4° medio, atendiendo a estudiantes con edades comprendidas entre los 14 y 19 años aproximadamente, constituyendo así los últimos cuatro años de la formación secundaria en Chile. La institución ofrece una formación diferenciada a partir de los niveles 3ro y 4to medio (entre 16 y 19 años), donde se brindan oportunidades de aprendizaje especializado en una especialidad técnica en párvulo, cocina y hotelería, conforme a las directrices del Ministerio de Educación (2016). El enfoque educativo se orienta hacia la inserción laboral al término de la educación secundaria. Ubicado en una comuna de centro-oriente de la Región Metropolitana, el establecimiento desempeña un papel crucial en la preparación de los jóvenes para su transición a la vida laboral.

Durante mi participación, me desempeñé como docente en un grupo curso específico, 1° medio, impartiendo clases de biología y química. El grupo de estudiantes tenía un rango etario que oscilaba entre los 14 y 16 años.

La metodología empleada en esta indagación se fundamenta en la indagación narrativa, la cual constituye un enfoque cualitativo que busca profundizar en la comprensión de las aulas como experiencias significativas. Según Salinas et al. (2017), esta metodología se centra en la exploración de las representaciones de dichas experiencias, considerándolas como expresiones reveladoras del conocimiento docente. La indagación narrativa no solo se limita a documentar eventos específicos en el ámbito educativo, sino que también se esfuerza por capturar la historia completa de las relaciones entre los actores involucrados. Esto no solo enriquece la investigación con relatos detallados, sino que también aporta una perspectiva epistemológica valiosa para la pedagogía (Salinas et al., 2017).

La elaboración de relatos constituyó un proceso que se llevó a cabo a lo largo del semestre en el marco del curso de Seminario de Título. Este procedimiento fue dirigido por el profesor a

cargo, quien orientó al grupo en los procesos de redacción, facilitando la tarea de recuperar y describir las experiencias significativas para cada participante del seminario. Desde una perspectiva personal, la disposición de los espacios de escritura me permitió recuperar momentos vividos en el centro de práctica que provocaron un cambio en mi estado emocional. Al analizar esto desde la óptica de un docente en formación, reflexioné sobre cómo estas experiencias influyeron en mi comportamiento, en mi medida y gusto en el desarrollo de la implementación vinculada al curso de didáctica integrada.

Durante las sesiones del Seminario de Título, se llevó a cabo la construcción de los relatos de aula mediante la aplicación de la técnica *Pomodoro* para la escritura guiada. Esta metodología, propuesta por Cirillo (2007), se fundamenta en la gestión eficiente del tiempo al realizar tareas específicas en intervalos cortos. En el contexto de este seminario, las sesiones se estructuraron en bloques de 15 a 20 minutos de trabajo, seguidos de períodos de descanso de 3 a 5 minutos. Durante estos descansos, se fomentaba la comunicación entre los participantes, quienes compartían sus emociones, sentimientos, progresos y posibles áreas de mejora, brindando mutuo apoyo y opiniones constructivas. Este ciclo se repetía de tres a cuatro veces durante cada sesión del seminario, contribuyendo así a un proceso colaborativo de construcción narrativa enriquecido por la interacción entre los participantes.

La obtención de datos en el entorno de práctica se llevó a cabo mediante la elaboración de anotaciones y la toma de notas en un cuaderno de observación y relatos. Además, parte de estas observaciones fueron trasladadas a un formato digital. Este proceso de recopilación se inició en septiembre de 2023, coincidiendo con mi ingreso al establecimiento que funcionó como centro de práctica. Durante este período, la recopilación de datos evolucionó de un enfoque observacional a

uno de implementación práctica. Este proceso se extendió hasta las primeras semanas de diciembre, marcando el cierre del periodo de práctica.

En este documento, los relatos se construyen a través de la técnica narrativa basada en eventos memorables, los cuales son definidos como "incidentes o episodios que un individuo, ya sea un profesor en ejercicio o en formación, ha presenciado o experimentado en el entorno escolar y que considera destacados o memorables por razones personales" (Salinas et al., 2017, p. 46).

Los resultados de esta investigación se expondrán en la siguiente sección en forma de relatos, los cuales serán posteriormente discutidos centrándose en los aspectos que pueden influir en el estado emocional, social y psicológico de un docente en formación. Estos relatos reflejan mi experiencia profesional y mi bienestar/malestar docente durante la implementación de un proyecto de integración curricular entre las asignaturas de biología y química en un curso de primer año de educación media.

Resultados

En la siguiente sección se presentan los relatos vinculados a mi práctica profesional. Estos relatos abordan los procesos que tienen lugar antes y durante la ejecución de las clases de biología y química dentro de un proyecto de integración curricular.

Un nuevo inicio.

Al comenzar el segundo semestre académico universitario del año 2023 tuve problemas para encontrar centro de práctica de forma inmediata, lo que retrasó mi incorporación a un centro de práctica. Un mes y medio más tarde de lo que debería haber sido, hice mi ingreso a las prácticas profesionales, en el mes de septiembre. Para el inicio de mi práctica intervienen cuatro personas: mis dos profesoras guías, la jefa de la Unidad Técnico-Pedagógica (UTP) del establecimiento y la profesora de gestión de prácticas. En la presentación, no pude parar de

escuchar las palabras “es muy poco tiempo” y “¿podrá lograrlo?” provenientes de los miembros de la institución que me recibía cuando se hablaba de las tareas que tenía que realizar en el tiempo que estaría en el centro. Si bien existía dificultad de estar en contra reloj para concretar los tiempos designados para el cumplimiento de la práctica profesional, el repetido cuestionamiento me generaba sentimientos de inseguridad debido a la falta de un apoyo o propuestas de soluciones que entregaban las docentes. Intenté, en repetidas ocasiones, dar a conocer cómo debía funcionar la estadía en el centro, las tareas que podía llegar a realizar y el objetivo de mi práctica profesional en términos de los productos solicitados para mi trabajo en la universidad. En todos los intentos fui interrumpido e ignorado. Por ejemplo, la carta de presentación que emite la universidad señalaba las tareas a realizar en las asignaturas relacionadas a los cursos de práctica: la didáctica integrada el curso de jefatura y orientación (taller de práctica profesional). La carta decía que tenía que permanecer un total de 18 horas cronológicas semanales en el establecimiento, no obstante las cuatro personas en la reunión de inicio estaban contando dichas horas como pedagógicas (45 minutos equivale a una hora pedagógica). Había confusión sobre como haría esto en tan poco tiempo. Cada vez que intentaba explicarles la disposición de dichos tiempos en la carta, era interrumpido o llamado a no interrumpir. El curso en la universidad demandaba realizar una implementación integrada entre dos asignaturas, las cuales en una planificación temprana fueron biología y química haciendo puente con el tema de medio ambiente y calentamiento global. Esto me acomodaba, debido a mi formación académica en las asignaturas de biología y química y mis gustos en ambas asignaturas.

Por otro lado, el establecimiento me exigía como practicante, entre otras cosas, un código de vestimenta, horarios de clases y cursos con los que iba a trabajar, formas de tratar con los docentes. Asimismo, expresaban incomodidad con alteraciones corporales que puedan llegar a

molestar a la institución, como tatuajes o aros. Mi interés de generar una convivencia sana y pacífica en el establecimiento me llevó a acatar las reglas del establecimiento. Cubrí mis tatuajes lo más que podía y ocupé aros que no llamaran mucho la atención. Todo se encontraba dentro de los márgenes de aceptable, aun cuando esto iba en contra de mis creencias acerca de la apariencia en la docencia: tu aspecto, forma de vestir o los tatuajes/aros que lleves no influyen en lo que uno puede enseñar o aprender.

Al día siguiente me acerqué nuevamente al establecimiento para empezar mi proceso de observación. Los cursos designados fueron un primero medio y un segundo medio, con jefatura de curso en el primero medio. Intercambié algunas palabras con la profesora jefe del curso, quien era distinta a las profesoras de las asignaturas en las cuales iba a implementar. Previo a tener clases con el curso ella me comunicó que era un curso bueno, pero que a su vez tenía sus “ovejas problemáticas” y otras con casos especiales.

“La Yaryes siempre falta a clases, es violenta y presenta una salud mental inestable...

Esteban y Norman son estudiantes con necesidades especiales, presentan reforzamiento psicopedagógico pero no son casos críticos o problemáticos, no es necesario tocarlos...

Amara presenta muchas crisis emocionales y tiene muchas dificultades para comunicarse...

Anais tiene apoyo psicopedagógico y está siendo vista por problemas de convivencia escolar... Anastasia tiene muchos problemas con sus compañeros y sus apoderados...

Kevin tiene varios problemas de integración, solo se junta con Anastasia...”

Así me hizo un esquema, con todos los estudiantes del curso.

“¿Quién es el? ¿Qué está haciendo acá? ¿O sea que la profe ya no nos va a hacer clases?”

Eran las preguntas que se repetían constantemente a mi ingreso al aula como profesor oyente.

Yo, en modo de presentación, intenté responder todas sus preguntas sin pasar a llevar a la

profesora, pero no sentí que esto fuera tan fácil de hacer. La forma de ser de los distintos actores de la sala estaba en constante disputa. La profesora tenía una forma de ser que consideré bastante autoritaria. Demandaba a sus estudiantes: “miren el Pizarrón”, “anoten esto”, “suelten esto”, “Paren, miren, escuchen”. Los estudiantes, marcadamente agrupados a lo largo y ancho de la sala, estaban constantemente atendiendo a sus teléfonos celulares. No parecía importarles la clase, lo cual se notaba por el poco tiempo que les tomaba agarrar el celular, hablar con su compañero de puestos o ponerse a hacer otra cosa una vez cumplidas las demandas de la profesora y haber tomado atención en el momento que fue solicitado.

Por otro lado, la jefa de UTP estaba constantemente presionándome acerca de las planificaciones de las clases que iba a realizar. Yo se las daba cada vez que lo pedía, pero nunca eran suficiente. “Pero ¿por qué está escrito de esta manera? Nosotros tenemos un formato con el cual realizamos planificaciones, debe de estar escrito en base a la taxonomía de Bloom”. Esto era lo que me decía cada vez que le enseñaba mi planificación integrada, la cual estaba construida en base a las demandas puestas tanto por el centro de practica -taxonomía de Bloom- y las de la universidad -implementación de curriculum integrado-. Mis profesoras guías me enseñaron de forma superficial la plantilla de planificaciones que presentaba el establecimiento y el método con el cual trabajaban. Hablaban de una planificación inversa, metodología a la cual no encontraba lógica: se trataba de empezar la planificación construyendo la evaluación sumativa de cierre del semestre, de los tópicos de esta gran evaluación debía de realizar evaluaciones formativas que toquen esos tópicos y, para finalizar, de estas evaluaciones debía de sacar los tópicos con los que iba a desarrollar mis clases -todo debía de ser entregado al mismo tiempo, planificación, evaluaciones, guías, etc.-. Además, las metodologías con las que había trabajado anteriormente presentaban un mayor sustento lógico y teórico a mi parecer, pero tuve que

cumplir las demandas del centro de práctica y realizar las planificaciones como las requerían. Aprendí cómo desarrollar este tipo de planificación tras cinco intentos, ya que ninguna de las planificaciones que había mandado había sido aprobada por la jefa de UTP. Por ejemplo, una planificación de una integración curricular entre dos asignaturas en conjunto no era compatible para el establecimiento. La jefa de UTP me pidió por separado lo que se iba a trabajar en cada asignatura, sin conexiones. “La química por un lado y la biología por otro”, me dijo. Intenté buscar apoyo en las profesoras guía de las asignaturas de biología y química, ramos en los que realizaría la integración curricular, para poder llegar a un punto medio en donde las demandas universitarias y escolares pudieran ser abordadas de forma pareja. No tuve éxito, ya que ellas estaban de acuerdo con las demandas de la jefa de UTP. Me sentí incomprendido y falto de apoyo, sin saber cómo actuar, el colegio no quería cambiar la línea de enseñanza que se les estaba aplicando a los estudiantes, pero yo me encontré en la posición de que tengo que hacerlo, ya que no solo es lo que me pide que haga la universidad, sino que a su vez, es la línea de enseñanza que como docente quiero ejercer debido a que no solo es una buena forma en que los estudiantes aprendan los contenidos de las asignaturas, sino que ayuda a su desarrollo como personas, volviéndolos más capaces de resolver las problemáticas que los rodean.

Las primeras implementaciones.

Con el pasar de las semanas, todo ya estaba acomodándose. Ya entendía cómo eran los alumnos del curso en el cual tenía que implementar debido al periodo de observación que tuve para prepararme para implementar. Lo entendía como un grupo de adolescentes con escasa participación voluntaria y poco interés por los contenidos, a menos que haya una razón para interesarse, como lo son que el trabajo a realizar en la clase sea evaluado con nota, o que la

actividad de cierre lleve mi firma al cuaderno, que al final de cuenta también terminaba siendo una nota al cerrar el semestre, por ejemplo, al tener todas las firmas en tu cuaderno tienes un 7.

El grupo era denominado como “un súper buen curso” por parte de las profesoras guías. Esto generó algo de ruido en mi cabeza, ya que no era un ambiente ideal tampoco. No eran un curso que se abstenía de conflictos o malos tratos, el uso de vocabulario inadecuado, divisiones grupales a lo largo y ancho de la sala, dificultades para interactuar con aquellos que no eran sus amigos. “Si me pone con ella yo terminó pegándole profe”, era de los comentarios más suaves que recibía cada vez que preguntaba acerca de cómo eran para los trabajos grupales. Cada curso presenta características únicas debido al contexto único en los que se desenvuelven. El primero medio en particular presentaba claramente un desafío para mí como profesor novicio o en formación. Mi misión era construir el conocimiento y ser un agente de cambio para los estudiantes a través de un aprendizaje reformado como lo son las estrategias constructivistas. Dentro del grupo curso existían diversos estudiantes que tenían un grado de cercanía conmigo, se les hacía más fácil hablar conmigo que con los otros profesores. Seguramente fue debido a que nuestra diferencia de edad no era tan grande, o el hecho de que no había una exigencia de formalidad estricta por mi parte. Solamente hacía correcciones al momento en que ocupaban garabatos o decían cosas con malas intenciones. Eso era más seguido de lo que yo hubiese querido.

Tomando en cuenta las características del curso y los contenidos que debían ser abordados a mediados del segundo semestre para el primero medio, construí una ruta de aprendizaje-enseñanza -secuencia lógica y estructurada de pasos a seguir que guía a los docentes y estudiantes a alcanzar un objetivo de aprendizaje- para los ramos de biología y química. Estas rutas estaban interconectadas entre ellas. Empezaría con unas cuantas clases de biología para

posteriormente incorporarse en las clases de química y trabajar así en ambas asignaturas conceptos medio ambientales mediante el trabajo de problemáticas en los contextos en los que los estudiantes se encuentran o encontraban. No tuve quejas por parte de las profesoras guías, encontraban que las ideas estaban más que acorde al curso. Sí noté que temían que lo que yo hiciera no fuera a funcionar por cómo era el curso.

Al entrar por la puerta de la sala las cosas se sentían distintas. Claramente existía un peso más grande sobre mí. Ahora me tocaba hacerme responsable de lo que los estudiantes estarían aprendiendo, de lo que debían hacer, responder sus dudas y hacerme cargo de la clase en su totalidad. O eso creía. Cuando estaba frente a los estudiantes esperando que tomaran asiento y guardaran silencio para saludarlos como es debido, mi profesora guía del ramo de biología hace callar a los estudiantes. Hace que se pongan de pie, los saluda y les dice que tomen asiento. Simplemente quedé sin palabras. Tenía entendido que era parte del protocolo de todas las clases del establecimiento: Silencio, de pie, saludar. Pero yo creía que era la labor del docente a cargo hacerse responsable por el cumplimiento de esto. La forma en que sin preguntar la profesora guía interrumpió el tiempo que yo como docente quería darle a dichas acciones me hizo darme cuenta que las clases no iban a ser lo que yo creía.

Acto seguido a empezar la clase, la profesora detuvo mi planteamiento de cómo serían las clases que iba a realizar. Me interrumpió para pasar la lista. ¿Acaso tampoco debo hacerlo eso yo? La clase en sí siguió la línea del estilo de clases que los alumnos del primero medio estaban acostumbrados. El grado de participación fue mayor, quizá por las constantes preguntas que como docente les hacía a los alumnos: “¿qué ejemplos conoces de esto?, ¿cómo definen ustedes un ecosistema?, ¿qué ecosistemas conocen?”. Además, les instruía acciones específicas, como “tienen que copiar esto” o “anoten en sus cuadernos lo siguiente”, dándoles así la oportunidad de

que escogieran qué anotar lo que fuera necesario según sus criterios. No obstante, en muchas ocasiones los alumnos preguntaban si lo que estaba en la pizarra se copiaba. Al momento en que yo les decía que si querían y sentían que fuera necesario podían copiar lo que estaba en la pizarra, la respuesta era inmediata, “¿Cómo así profe? yo no sé qué es importante, usted tiene que decirme que copiar”. Algo que para ellos era tan normal demandar para mí era tan inusual otorgar.

Basándome en la estrategia de cambio conceptual descritos por Arias (2021), consideré las ideas previas que traían consigo los estudiantes para generar una confrontación entre los saberes propios de ellos con las nociones científicas que tienen respecto a un tema en particular. Esperaba que se generara un cambio de concepción que traían consigo los estudiantes, analizar qué era lo que ellos entendían por ecosistema, cuáles eran sus partes y participantes, para posteriormente trabajar en base a ellas y lo que dice la literatura, construyendo así un punto medio tras la confrontación que se generara. Tres alumnas –Javiera, Alonsa y Estefani- participaron de forma constante, era habitual que participaran, no obstante, nunca habían participado tanto en las clases que había observado Anastasia presentaba dudas ya que lo que ella sabía del tema no era lo mismo que el resto de la clase sabía, por lo que constantemente preguntaba para resolver sus dudas. Al momento en que una duda le era respondida, otra nacía. Algunas compañeras no encontraban grato eso, ya que no dejaba que la “clase” avanzara, según ellas. Pero, en sí, responder dudas era parte de la clase. Óscar, sin cuaderno en la mesa o algo escrito en alguna hoja, prestaba atención a todo lo que se hablaba, participando para ayudar algún compañero o resolver alguna duda que le nacía. Su pareja y compañera de puesto, Natalia, en cambio anotaba todo lo que se hablaba, pero no participaba ni ayudaba al resto a responder sus dudas.

Al proponer la actividad de cierre de la clase a los alumnos, que consistía en leer la oración sin completar y descifrar de qué tipo de interacción interespecífica se estaba hablando, me desplazé a lo largo y ancho de la sala, respondiendo las dudas de los alumnos y preguntando qué les había parecido la clase. Si bien muchos de los alumnos no tenían algo que aportar, muchos de ellos mencionaron que les gustó el hecho de tener que participar más, el que no fuera necesario anotar todo lo que estaba en la pizarra o que no se les retara por hacer preguntas tontas. Para mí no era lo que estaba esperando que sucediera, yo creía que me iban a decir que ahora entendían más la materia, o que sus dudas se habían aclarado, pero de todas formas fue gratificante que mi desempeño en la clase y las demandas que ejercía sobre el curso fueron bien recibidas.

Al terminar la clase la profesora guía se me acercó para realizar la retroalimentación de la clase. Lo que yo creía que había sido una buena clase no fue suficiente. Según la profesora guía me faltaba más presencia en la clase. Ella sentía que los estudiantes hicieron la mayor parte de ésta, lo que no creía que fuera correcto ya que no tenían que hacer alguna guía, laboratorio o actividad que les tomara la necesidad de cumplir el rol de protagonista a ellos. El docente es quien debe de hacerse cargo del conocimiento, según ella. Me recriminó el hecho de que no obligara a que los estudiantes anotaran los contenidos vistos en la clase en sus cuadernos, que era necesario que lo hiciera ya que los alumnos del curso no son capaces de retener los contenidos de una clase a otra y el anotarlos en el cuaderno permite tener un registro al ellos podían volver. Tengo recuerdo de dos aspectos positivos que resaltó sobre mi clase, mi desplazamiento por la sala y la capacidad que tenía para hacer que los estudiantes participaran. Asocio esto a que, como era un docente nuevo, los estudiantes estaban interesados en mí y por eso participaban.

Me sentí contento por haber logrado implementar mi primera clase, sin haber dejado nada en el tintero de la planificación y haber logrado mis primeras interacciones docente-alumno de

forma exitosa bajo mi propio interés. Existieron, sí, ciertos aspectos de esta clase que me incomodaron. La interrupción de la profesora guía al inicio de la clase y los comentarios realizados al final de ésta me dan a entender que ella no espera que yo cumpla con lo que la universidad me solicita. Mas bien quiere que yo siga los intereses institucionales de la docencia que presenta el establecimiento. Sus críticas a mi desempeño y sugerencias de cómo debería abordar las siguientes clases las veo asociadas a moldear las conductas que se escapan de aquello que ella entiende como clase. Ella parecía rechazar el salir de la enseñanza de contenidos conceptuales mediante de aprendizaje memorístico. En su momento me confundí, ya que como docente practicante no presentaba las habilidades para apreciar la diferencia que existía entre las críticas hacia mi desempeño como docente y las críticas hacia el desarrollo de la docencia en un formato distinto al que el establecimiento trabaja. Esta confusión generó inseguridad en si lo que había implementado estaba “bien”.

Frustración fuera del aula.

Hubo momentos en que sentía que no era bienvenido en el centro de práctica, que no importara qué hiciera, qué tan buenas intenciones tuviera o los logros que estuviera teniendo con los estudiantes. Siempre había algo negativo que resaltar que opacaba el hecho de que estaba realizando una buena labor docente. Un episodio en particular grafica esto.

Era primera hora en la mañana. El día anterior había recibido un correo por parte de mi profesora guía de química mencionando que necesitaba hablar conmigo de forma urgente. “Hablé con los profesores con quienes has interactuado...no puedes ir por ahí llamando a la gente por su nombre, ellos son tus profesores y tú eres un practicante, no un profesor como ellos”. Otro comentario decía “tu planificación no es didáctica, no es innovadora...no cumple las exigencias que presenta una práctica profesional”. Las dudas se empezaron a apoderar de mi cabeza. Me

sentía inseguro, no paraba de preguntarme a quién le podría haber pasado a llevar que yo lo llamara por su nombre. Dudé de mi capacidad para entender el contexto del establecimiento. Mis intereses culturales y sociales recaen en generar un ambiente laboral en el que los tratos entre profesores fuera bajo el mismo nivel jerárquico, en donde todos los partícipes del establecimiento presentarían la capacidad de decir lo que piensan sin faltar el respeto o pasar a llevar a alguien en el proceso. Los intereses del establecimiento y de sus docentes claramente no estaban en sincronía con lo que yo pienso, lo que produjo un malentendido y una tensión con mis profesoras guías y con el cuerpo de docentes.

Las clases que había realizado hasta ese momento me tenían satisfecho. Los estudiantes ya trabajaban el concepto de ecosistema y red trófica, siendo capaces de conectar las problemáticas medioambientales que presenta nuestro país mencionadas en clases con las posibles consecuencias que podían llegar a presentar en un determinado ecosistema. Construían posibles respuestas o planes de acción para evitar daños en el movimiento de energía y materia en ecosistemas. Llegaba el momento de empezar a conectar los contenidos de biología con los de química, permitiendo que los estudiantes entendieran que los aspectos microscópicos de la química juegan un rol importante en los ecosistemas. No obstante, no llegaría a cumplir este proceso como yo quería. Por los malentendidos y las diferencias con mi profesora guía, tuve que modificar mi planificación, reduciendo el número de clases integradas y aumentando el número de clases transmisoras del conocimiento del eje de química. No encontraba coherencia con lo que me exigía la docente, ya que si la crítica iba al hecho de que mis clases no eran lo suficientemente didácticas ¿cómo una clase transmisiva sin presencia de integración iba a llegar a serlo? Sin la seguridad para poder defender mi forma de pensar, acaté las decisiones de la docente y realicé cambios en mi planificación y en mi metodología en las clases de química.

Tenía temor a ser reprobado en mi práctica profesional, impidiéndome defender lo que yo creía que era correcto.

Desarrollar mis clases bajo una metodología distinta al interés personal me generó desinterés, desmotivación, disminución de las ganas de enseñar y un constante cuestionamiento sobre mi desempeño. El espacio social del establecimiento dejó de ser un lugar donde sintiera que pertenecía. Como nadie me hizo saber que estaba pasando a llevar a mis compañeros de trabajo con mi actuar, no sabía si es que era capaz de hacerlo de nuevo inconscientemente. Estar en el colegio presentó una carga mental mayor, al estar constantemente consciente de las acciones y comentarios que hacía para evitar pasar a molestar a la gente.

La visita y la clase.

Tras la autorización del centro de práctica y mi profesora guía de química, mi profesor didacta de la universidad pudo asistir al liceo para evaluar mis habilidades docentes, corroborar aquella información que yo había ya le había entregado con anterioridad y poder apoyar mi desarrollo como docente en formación, mediante la entrega de comentarios y aspectos a mejorar. Mi planificación para la implementación integrada a realizar los estudiantes del primero medio iba a trabajar aspectos curriculares de la biología bajo la mirada de la química, a través de los conocimientos personales y académicos acerca de la fotosíntesis. No obstante, esto no pudo ser así.

La semana anterior a la visita había expuesto y trabajado el concepto de mol y número de Avogadro con los estudiantes del primero medio ¿Cómo hicimos eso? Realizamos un laboratorio de desarrollo grupal, donde utilizamos las masas de 50 semillas de distintas leguminosas, que utilizamos para calcular los pesos relativos de una semilla para posteriormente obtener una representación numérica común de semillas dividiendo los pesos relativos de cada semilla por la

de menor cantidad, el resultado de esta división nos iba a dar cuanto peso práctico íbamos a encontrar en la misma cantidad de semillas, y sin importar su naturaleza íbamos a tener la misma cantidad de semillas. El experimento nos llevó a entender los aspectos submicroscópicos de los contenidos de mol y Número de Avogadro vistos en clases bajo una experiencia macroscópica. La idea era ver y desarrollar el laboratorio en todo el bloque de clases, lo que correspondía a 90 minutos. La profesora guía no encontraba que fuera buena idea hacerlo sin antes realizar una recapitulación de la clase anterior, debido a que dudaba que los estudiantes hayan entendido el concepto de mol y número de Avogadro de la forma en que lo había hecho. Por lo tanto, ella demandó que el laboratorio se realizaré en la mitad del bloque, en 45 minutos. Al no contar con el tiempo esperado para realizar la actividad, muchos estudiantes no lograron terminarla, lo que me dejó con los contenidos y planes trasapelados. Con la sensación de inseguridad y preocupación acerca de lo que los estudiantes hayan entregado, decidí extenderles a los estudiantes la oportunidad de acercarse al laboratorio en tiempos externos al que presentamos en las clases, para así no pasar a llevar mi planificación y poder continuar con los contenidos para lograr una integración con el eje de biología y medio ambiente. Ello mediante el estudio de casos que afectan los ciclos y procesos biológicos y químicos asociados al medio ambiente. Esta idea fue tenazmente rechazada también por mi profesora guía.

Para solucionar las problemáticas que presentaba que mi profesor didacta fuera a evaluarme en una instancia que no era la que originalmente acordé, ya que los estudiantes no habrían podido resolver la guía de laboratorio por completo, la profesora guía de química me hizo mover el orden de las clases de mi planificación. El producto final era una clase en donde los estudiantes realizaron el laboratorio para trabajar el concepto de mol y número de Avogadro nuevamente. El argumento que utilizó la profesora para respaldar su decisión fue de que de esta manera yo podría

hacer una clase en la que los estudiantes participarán, debido a que ya saben acerca de los contenidos y los ejercicios a realizar. Frente a mi profesor de didáctica, esto demostraría que tengo control sobre los estudiantes, que ellos son participativos e inteligentes. Ella hablaría con los estudiantes para que se comportaran y no hicieran nada que pudiera perjudicar mi evaluación, que los haría participar mediante la entrega de décimas en sus notas si se portan bien. Sentí rechazo frente a esta propuesta. Primero, encontré que realizar una clase que presenta este grado de planificación para una visita de evaluación era hacer trampa. No estaría demostrando realmente como es el proceso de enseñanza, los estudiantes no se comportarían realmente como son, la clase en sí sería un repaso de algo que ya hicimos y ese tiempo podría estar ocupándose para desarrollar más habilidades que puedan favorecer a los estudiantes. Segundo, en ningún momento se negoció lo que yo como docente quería hacer, las decisiones fueron tomadas por mi profesora guía del momento. Tercero, condicionar el actuar de los estudiantes para un acontecimiento en el cual ellos no iban a ser evaluados generaría una presión innecesaria e inusual.

Para el momento en el que mi profesor de didáctica y mi profesora guía se encontraban ya en la misma sala yo me encontraba nervioso. El hecho de que estaban evaluando mi desempeño como docente por parte de mi didáctica no era la fuente de nerviosismo, sino mi profesora guía. Al llegar al establecimiento el día de la visita, mi profesora guía me dio indicaciones acerca de qué es lo que tenía que hacer en el día: preparar la clase que me iban a evaluar. Sus comentarios como “la clase tiene que salir perfecta” o “No puede haber errores” me ponían más nervioso de lo que ya estaba. Al momento en que inicié la clase presenté al profesor didáctica al curso y él tomó asiento en la parte trasera de la sala. Mis estudiantes me miraban con cara de extrañados por la conducta del profesor, ya que no saludó, no hacía comentario, le ofrecían cosas y él no

aceptaba. Al momento en que empecé a desarrollar la clase, les expliqué a los estudiantes que era lo que íbamos hacer en la clase, para posteriormente explicar la teoría que iba detrás de la actividad de laboratorio. Como nunca había ocurrido antes, estudiantes que no prestaban atención ni participaban lo empezaron hacer, utilizando incluso un lenguaje completamente distinto al habitual. Esto me hizo pensar que no podía ser por otra razón más que estaban siendo colaborativos para ganarse las décimas o firma que la profesora les había prometido si es que se portaban bien. Utilizando lo colaborativo que estaban siendo los estudiantes, empecé a preguntar qué es lo que sabían acerca del número de Avogadro y el concepto de mol con ejemplos de los átomos de C que participan de las cadenas tróficas, buscando así conectar los contenidos con lo visto en biología y presentar así casos medioambientales en donde se trabajan conceptos similares a los que íbamos a ver en clases. No obstante, esta acción fue rápidamente detenida por mi profesora guía, quien interrumpiéndome sin avisar comentó “mantente en el cronograma Milan”. Continué con la clase, la cual empezó a soltarse en términos de orden, lo cual no era de mi agrado, ya que era lo normal en mis estudiantes. Sin embargo, a la profesora no le pareció bien, ya que nuevamente realizó interrupciones a mi clase, dirigidos directamente a los estudiantes. “Martina, Jorjek, suelten el celular”, “Agustina ¿por qué estás con audífonos?” y más.

Nos dirigimos al laboratorio con el curso con las instrucciones que ya les había entregado. Éstas se encontraban en la guía de laboratorio que había confeccionado y entregado a cada uno de los grupos. Los mesones de trabajo presentaban todos los materiales necesarios para que los estudiantes pudieran desarrollar las actividades y preguntas que se les solicitaba para lograr el objetivo de la clase. El curso se dividió en 6 grupos de entre 6 a 8 miembros por grupo. Permití que se juntaran por afinidad o preferencia para no generar dificultades en el desarrollo de la

clase. Aun cuando me tomaba un tiempo de la clase para mencionar las actividades a realizar, instrucciones y objetivos a cumplir, los estudiantes constantemente solicitaron mi ayuda preguntando qué era lo que tenían que hacer. Ante dudas e inseguridades, los estudiantes se me acercaban preguntando “¿Está bien esto profe?”, “¿vamos bien encaminado?”, “No estamos mal ¿cierto?” Yo respondía que no podía darles esa respuesta o la respuesta a las preguntas, que tenían que ser capaces de entregar una respuesta construida por ellos mismos. Si bien los estudiantes me responden con quejas y caras de no gustarle mi respuesta, hacían lo que les pedía una vez dejaba su mesón. Puede que sus respuestas no hayan sido perfectas o hayan presentado dificultades para llegar a una respuesta como grupo, no obstante, lo intentaron e hicieron lo posible para lograr el objetivo de la actividad. Me sentí gratificado en la labor docente que estaba realizando en el momento.

Si bien los estudiantes estaban tomando más del tiempo asignado para realizar su trabajo, estaban trabajando en grupo, realizando las actividades, llegando a conclusiones bajo intercambios de ideas argumentadas y refutadas bajo la experimentación. Hice control acerca del ruido en ciertas ocasiones, no necesariamente para mantener el silencio riguroso que se espera para el desarrollo de una clase, sino para controlar los volúmenes en que se encontraban. Los alumnos estaban pasando a llevar el trabajo de sus compañeros, no dejando que se puedan escuchar entre ellos o desconcentrando a sus pares. Según Doyle (2006), la ecología de aula implica considerar factores como la dinámica del grupo, las expectativas, las normas, la comunicación, el uso de recursos y gestión del tiempo, entre otros aspectos, con el fin de optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y promover un ambiente de apoyo y respeto. Mientras los alumnos fueran capaces de respetar y no pasar a llevar a sus compañeros, no había porqué restringir su actuar. No obstante, mi profesora guía no pensaba de la misma forma.

Muchas de las veces en las que yo me encontraba apoyando o resolviendo dudas en uno de los grupos, ella se encontraba en otro corrigiendo el actuar de los estudiantes.

El timbre suena y los alumnos entregan sus guías. Muchos estaban contentos de haber terminado la guía y haber entendido por fin lo que se esperaba de la actividad. Su felicidad me daba a entender que realicé un buen trabajo como docente, o eso creía yo. Al hablar con mi profesor didacta, quien se encontró observando toda la clase en silencio, me comentó ciertos aspectos a mejorar y algunas cosas que le llamaron la atención. Si bien encontraba que mi actuar como docente estaba cumpliendo las bases constructivistas de la pedagogía, posicionando al estudiante como el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje y actuando como guía, el producto de este proceso no se veía, ya que no todos los miembros de la sala estaban respetando los espacios y oportunidades de aprendizaje que yo estaba brindando a los estudiantes para su desarrollo. En los momentos en que los estudiantes se encontraban atascados y con dudas de lo que había que hacer o responder después de mi visita a los mesones, era la profesora guía quien al acudir al llamado de los estudiantes y les respondía las preguntas y moldeando las respuestas de los estudiantes a la que ella encontraba que era la correcta.

Cada docente presenta características, pensamientos y formas de actuar frente a la clase, las cuales permiten definir o encasillar su estilo de la enseñanza bajo una corriente de la esta. El conductismo en el ámbito educativo persigue invariablemente el modificar la conducta del estudiante. Este cambio se manifiesta cuando el estudiante presenta una respuesta específica después de haber sido expuesto a un estímulo. El paradigma conductista concibe al estudiante como un receptor pasivo del conocimiento impartido por el docente, el cual, mediante la enseñanza de contenidos conceptuales fomenta el aprendizaje memorístico (Moreira, 2014). Esta perspectiva se traduce a una dinámica educativa donde se deposita el conocimiento en el

estudiante, esperando como resultado una respuesta adaptada a las condiciones previamente establecidas. El colegio con su metodología basado en el conductismo y la universidad esperando que yo sea capaz de implementar clases constructivistas me deja en una posición incierta acerca de mi actuar docente. El hecho de que la profesora guía fuera sobre mi clase para ejercer su metodología de la enseñanza sobre la mía en medio de mi clase y decisiones genera un punto de tensión entre nosotros, ya que, al ser el establecimiento quien me recibe, se espera que sea yo quien me adapta a las demandas que este plantea, no obstante, dichas demandas no van acorde a la formación como docente tuve y no se acerca a mis objetivos personales en la docencia.

Un Cierre inesperado.

Las últimas dos semanas de práctica profesional fueron agotadoras, al grado de que mi cuerpo empezó a sentirse mal debido a las pocas horas de sueño y la alta demanda académica que estaba teniendo. Por la universidad estaba cerrando los ramos de didáctica integrada y Taller de práctica profesional, mientras que para el colegio estaba preparando la actividad de cierre. El cierre se componía de dos subactividades, por lo tanto, dos clases. En la primera subactividad, entregué a los estudiantes los materiales necesarios para la construcción de una red trófica compleja, la cual habla acerca de los aspectos biológicos y químicos que presenta una red trófica, permitiendo así que los estudiantes sean capaces de entender en aspectos macros y micros los movimientos de energía y materia entre las distintas actores y ciclos que componen el ecosistema, mediante la construcción de un producto propio. La segunda subactividad era poner a prueba sus conocimientos sobre cómo afectan los diversos actos humanos a los ecosistemas, poniendo su red trófica compleja bajo una situación problema. La idea es que una vez analizado el problema, situaran al producto que crearon y así reconocieran distintas consecuencias de la

actividad humana, cómo el nuevo panorama modificaría la red, posibles sucesos, solución de la problemática, etc.

La idea era realizar la actividad de cierre en las últimas dos clases de mi implementación. Esto no pudo ser, ya que las profesoras guías me hicieron mención de que mi penúltima clase iba a ser utilizada para una salida pedagógica del primero medio. Sin aviso alguno tuve que adelantar mi actividad, realizando la primera parte de esta una semana antes y la segunda en la última clase como estaba previsto. Los dos jueves en que se trabajó en la actividad de cierre presentaban los bloques en la mañana primera hora, caso que complicaba el poder evaluar a todos los estudiantes por igual, ya que el curso presentaba muchos estudiantes que llegaban tarde o no asistían jueves de por medio por diversas razones.

Tras el desarrollo de la primera parte, el primer jueves, logré que los estudiantes terminaran, en su mayoría, la construcción del producto propio de cada grupo. No obstante, menos fue la cantidad de estudiantes que lograron terminar la guía que iba asociada a la actividad. Mientras me acercaba a los grupos para preguntar cómo iban, pude observar su progreso tanto en la construcción de la red trófica como en el avance que habían tenido a lo largo del curso. Su lenguaje técnico se volvió más preciso, podían argumentar por qué querían construir la red trófica de la manera que la estaban construyendo. Discutían entre ellos para llegar a consensos grupales y entregar una respuesta que los representara a todos. La visualización de la evolución que los estudiantes tuvieron me generó un sentimiento de bienestar y gratitud. Observar los frutos del trabajo realizado a nivel curso a lo largo de tres meses demostraba que mis intereses propios eran apropiados, que la metodología y estrategias utilizadas fueron acordes las problemáticas que presentaba el curso. Mi diagnóstico no estaba tan alejado.

Una vez terminada la clase, procedí a analizar la situación considerando la participación en el cierre. No sería correcto que los estudiantes fueran a ser evaluados si es que no habían terminado de responder las preguntas asociadas a la actividad y, además, quedando por realizar la segunda parte de la evaluación. Dejo en espera la calificación, para decirle a mis estudiantes que la próxima clase tendrían 30 minutos para terminar esta actividad y después proseguir con la segunda parte.

Al llegar a la sala de profesores me doy cuenta de que mi plan no iba a poder realizarse. La profesora guía del ramo de biología me entrega la noticia de que teníamos hasta el día de hoy para cerrar el proceso de formativo de los estudiantes y que había que poner las notas asociadas a este. Tenía que evaluar a los estudiantes con lo que hubieran alcanzado a realizar en la clase de hoy y que la próxima semana podría seguir con la segunda parte para generar la calificación de la evaluación sumativa. Todo esto no tenía sentido para mí. Nuevamente una exigencia sobre mi labor como docente en práctica me lleva a realizar lo que me solicitaron, y calificué el trabajo que me entregaron los estudiantes.

Debido a que los estudiantes del primero medio iban a tener una salida pedagógica por un ramo que no es de los que me tocaba abordar y tampoco recibí una invitación por parte del establecimiento para ir con ellos, me liberaron de mis labores del martes que venía. No fui al centro de práctica, ya que presentaba otras labores que necesitaban mi atención, decisión de la cual me arrepiento. Por diversas razones, mis estudiantes no terminaron realizando la salida pedagógica, y en mi ausencia tuvieron clases con mi profesora guía de química. El día en que llegué a realizar mi última clase y evaluación con el primero medio, recibo la información de que el ramo de química ya estaba cerrado, las notas ya estaban puestas y que no era necesario continuar impartiendo la actividad. Esta decisión la había tomado la profesora de química el

martes en mi ausencia. Sentí que mi integridad y autoridad como docente había sido pasada a llevar nuevamente. Como me enteré por parte de la profesora de biología a minutos de empezar mi clase, me guardé los comentarios y dudas que tenía al respecto y continué realizando la actividad con los estudiantes. Ellos, sin cuestionar por qué lo estábamos haciendo si ya habían cerrado las notas, participaron de forma impecable nuevamente.

Al momento de interrogar a las profesoras del porqué había tomado la decisión de cerrar el ramo sin informarme, su respuesta fue simple “fue una demanda del establecimiento y no teníamos porqué avisarte, no estabas en el colegio y tampoco formas parte de él”. No dije mucho. Mencioné que estaba todo bien y me retiré al momento en que cumplí mis labores en el establecimiento. Sin embargo, me llené de impotencia al momento en que me expresaron los argumentos del porqué actuaron. La percepción sobre el rol que uno ejerce como practicante en un determinado centro recae en los marcos micropolíticas de la institución y de todos los miembros que son parte de ella. Sentí una irrelevancia en base a mi lectura sobre la constante falta de aprecio a mi trabajo. Me pregunté ¿cuán necesario era que yo estuviera acá? Lo único que podía ver positivo era los logros que los estudiantes llegaron, progresando y creciendo, lo que produce gratitud y alegría en mi interés propio. Pero ¿qué tanto puedo llegar a impactar en un curso siendo practicante? Mi metodología, estrategia, foco y metas trabajadas no tendrían continuidad en el establecimiento, lo que me hace cuestionarme ¿qué tan relevante fue mi trabajo?

Discusión y Conclusiones

Los relatos que he compartido muestran diversos eventos que generaron tensiones en mi experiencia como docente en formación durante mi periodo de práctica profesional, el cómo me hicieron sentir y como influenciaron mi desempeño y actuar. Mediante una mirada retrospectiva

acerca de los sucesos de mi práctica profesional docente, puedo confirmar la existencia de un bienestar y un malestar docente a lo largo de mi proceso, con una mayor predominancia en la segunda.

Mi inserción en el establecimiento donde realicé mi práctica profesional estaba ligada a la necesidad de implementar una secuencia de enseñanza-aprendizaje que integrara la unidad 3: material y energía en los ecosistemas y la unidad 4: impacto en ecosistemas y sustentabilidad, del curriculum chileno para primero medio en el área de biología. También era el caso de la unidad 4: estequiometría de reacciones para el área de la química. A lo largo de mi implementación, busqué la combinación de ambos ejes mediante actividades en las cuales los estudiantes abordaran los temas de diferentes asignaturas a través de los conceptos de “cambio climático” y “calentamiento global”, contextualizados a nivel nacional o local. Desde una perspectiva de educación ambiental, es crucial trabajar con las realidades que enfrenta nuestra sociedad, destacando las iniciativas y decisiones asociadas a estas problemáticas, así como las acciones que combaten el problema desde un nivel local en adelante (Shepardson, 2017). Otorgar información, herramientas y oportunidades para que los estudiantes elijan abordar sus propias conductas y acciones relevantes para la sociedad contribuye a la sustentabilidad y comprensión de las problemáticas ambientales.

La didáctica de las ciencias se hace cargo de responder tres preguntas particulares acerca de la enseñanza de las ciencias: ¿Por qué? ¿Qué? y ¿Cómo? (Prieto et al, 2012). Teniendo en cuenta de que ya se presentaba el que enseñar y el por qué enseñarlo, la pregunta del cómo hacerlo fue el mayor desafío que presentaba. ¿Cómo iba a enseñarle a los chicos del primero medio acerca del calentamiento global y el cambio climático mediante una integración curricular, si es que el curso en cuestión presentaba tantas dificultades a la hora de tomar atención y

participar en la clase? Tenía que encontrar una estrategia que no solo respondieran a las necesidades y demandas mencionadas, sino que, a su vez, encontrar algo que me acomodara a mí como docente.

Los resultados obtenidos en las distintas actividades realizadas a lo largo de la implementación y la participación constante de los estudiantes que podemos ver en los relatos “Las primeras implementaciones” “La visita y la clase” y “Un Cierre inesperado” marcaron mi satisfacción personal dentro del periodo de práctica. Ello se debe quizás a la elección de la estrategia constructivista utilizada, que es consistente como respuesta ante la falta de interés de los estudiantes. La alfabetización científica (AC) posibilita el desarrollo de competencias de conocimientos, habilidades y actitudes. Esto incita que, en las clases trabajadas bajo este objetivo curricular, los estudiantes participen de manera informada en asuntos científicos que tienen repercusiones sociales, contribuyendo al ejercicio ciudadano informado, mediante el ámbito de la ciencia (Jul, 2022). Pero lo que me acomodó como docente fue el hecho de que dicho objetivo no cuente con una estructura predefinida, sino que existen ciertas recomendaciones acerca de cómo abordar la AC en el aula, siendo una de estas el desarrollo de un trabajo contextualizado para los estudiantes, permitiendo así, que ellos encuentren una relación de lo que estamos hablando en clases con su cotidiano (Jul, 2022). Como es mencionado por Cortés (2022), la mejor decisión que puede tomar un docente es aquella que posibilita el progreso de una clase en un contexto específico, no obstante, puede existir puntos de vistas distintos al del docente realizando la clase, que vayan en contra o desacuerdo con el camino tomado para conseguir resultados.

La falta de interés y la escasa motivación, derivada de las diferencias que teníamos con las profesoras guías sobre el rol de los estudiantes en el aprendizaje de las ciencias, crearon constantemente un estado de estrés que fue acompañando mi día a día en el establecimiento. La

sobrecarga resultante de la falta de cohesión entre los entornos sociales en los que me desenvolvía como estudiante en práctica, ratifica la necesidad de mejorar la comunicación entre las instituciones para los procesos de prácticas en la formación docente, ya que en mi caso, la ausencia de ésta dificultó la generación de conocimientos que respondan de manera adecuada a la complejidad de la tarea docente y de la formación docente, lo que redujo las oportunidades para expandir las posibilidades de aprendizaje propuestos por Salinas et al. (2021).

La práctica docente la entendemos como una práctica social que corporiza en el vínculo intersubjetivo establecido con los alumnos y los miembros de la institución escolar, pero siempre situada y regulada por las normas de la institución. Desde la perspectiva psicoanalítica, en el orden social no todo puede ser regulable y lo que no es regulable emerge como malestar (Brignoni, 2008, como citado por Bedacarratx, 2012). Los intereses del practicante, como el interés propio, que provienen desde mi propia biografía, no podían ser reguladas por el establecimiento, mientras que las políticas sociales que demandaba el establecimiento en sus docentes no podían ser controladas por el practicante.

Mi práctica docente presentó un gran obstáculo que dificulta la ejecución de las responsabilidades inherentes a la profesión, y este impedimento residía paradójicamente en la misma institución (todos los actores sociales y roles micropolíticos que la componen) que habilitaba que yo pudiera ejercer mi rol como docente sin interrupciones. Los plazos de entrega ajustados, la restricción al cómo enseñar y exigir la entrega del conocimiento de manera fragmentada produjo una burocratización de mi labor docente. Me vi compelido a priorizar el cumplimiento de estos requisitos institucionales en vez de otorgar significado a la tarea que conduce la docencia que me representa: la promoción de la formación humana de los estudiantes y su integración en la sociedad. La frustración y malestar docente pueden ser observados en los

cinco relatos presentados. No obstante, en los relatos “Frustración fuera del aula”, “La visita y la clase” y “un cierre inesperado” el factor que tensionó mi participación fue el mismo, las diferencias con las perspectivas de los docentes a cargo de mi formación profesional del colegio.

Percibí que se me impidió la libre expresión, no se me permitió solucionar los supuestos problemas con otros docentes, se me demandó realizar clases bajo un estilo de enseñanza que no es el que me acomoda o en el que creo, y tuve interrupciones a mis clases, actividades y planificaciones. Mi respuesta se pareció a lo que Reyes-Jedlicki et al. (2014) definen como una conducta estratégica, definida como simulación pedagógica, que buscaba mi aceptación o conformidad sobre la situación del establecimiento, produciendo un estado de aquiescencia en el practicante; o bien, que yo no buscara cambiar o cuestionar el orden ya existente.

A modo de conclusión, resulta fundamental comprender que examinar y reflexionar mi estado emocional a lo largo de la práctica, causado por los diversos conflictos o tensiones, no solo brinda la oportunidad de entender el cómo estas emociones pueden impactar el conocimiento y la capacidad de intervención durante el proceso de formación docente, como la frustración, vulnerabilidad y satisfacción derivada del logro de metas establecidas, sino también permite mantener una constancia en el reconocimiento de estas emociones. Este proceso posibilita aprender de mis experiencias emocionales vividas, contribuyendo a la reconstrucción de la identidad y rol docente que caracteriza a los profesores en formación. Este aprendizaje continuo revela la posibilidad de descubrir y desarrollar una versión del “docente que podemos llegar a ser” distinta, una versión enriquecida por mi práctica con las lecciones sociales-institucionales extraídas de nuevas experiencias.

Esta escuela no parece la misma que conocía cuando era un estudiante. Si bien esta aclaración puede llegar a ser obvia por el pasar de los años, mi comentario va relacionado con los

aspectos de lo que mi ideal de la escuela era al momento de entrar en el proceso de práctica, la cual puede llegar a ser uno de los responsables de mi malestar. Bedacarratx (2012) habla acerca de las disonancias y malestares que produce la caída de la perspectiva sobre la escuela que como docentes en formación vivimos. Pasar de estudiantes a docentes implica la reformulación del trabajo docente que no son advertidas en nuestra posición de estudiantes, lo que genera un cambio en de la posición socio-institucional del cargo.

La reflexión desempeñó un papel fundamental para la construcción de conocimiento y de mi identidad profesional como docente. Funciona como andamiaje para fomentar el pensamiento crítico y facilita la autorregulación en las prácticas educativas, permitiendo la integración de teoría y práctica, promoviendo una comprensión más profunda y significativa de la labor docente (Flores, 2022). Por lo tanto, los docentes en formación deben desarrollar habilidades que les permita realizar la revisión y reconsideración de sus creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje. Esto implica identificar los modelos y teorías subyacentes que influyeron o influyen en su práctica, para así contraponer lo vivido con los conocimientos teóricos adquiridos durante su formación, fomentando la generación de conocimiento practico a partir de las reflexiones críticas realizadas (Campos, 2016, citado en Flores, 2022). Convertirse en un profesor efectivo va más allá que acumular habilidades y estrategias, la aplicación de técnicas fragmentadas para la gestión de la enseñanza o manejar el comportamiento de los estudiantes. La reflexión facilita la integración y modificación de habilidades para contextos específicos, culminando en la internalización de destrezas que capacitan a los practicantes para implementar nuevas estrategias. Es importante presentar los espacios adecuados para la construcción de reflexiones y críticas al trabajo propio, como también, es de suma importancia el poder llevarlas a la práctica. Sin la práctica de una reflexión crítica y un descubrimiento continuo, los profesores en formación se

ven limitados continuar confiando en juicios, interpretaciones y expectativas no examinadas o ajenas por sobre su propio criterio profesional (Larrivee, 2010, citado en Flores, 2022).

Si bien al momento de terminar mi práctica profesional, no cumplir las expectativas e intereses propios causó un malestar docente y sensación de baja eficacia, al realizar una introspección, rescato la experiencia vivida en lo que remite al interés propio, el interés cultural-ideológico y el interés social-profesional. La experiencia adquirida terminó siendo enriquecedora para mi formación docente, ya que fue un acercamiento más generalizado al contexto docente chileno. Ahora entiendo que como docente debo de ser más resiliente, entender mis decisiones como producto de mi reflexión acerca de lo que ocurre en el contexto en el que me desenvuelvo. El uso de estos andamios reflexivos autogestionados permite otorgar valor tanto a las vivencias positivas como a las negativas, lo que a su vez transforma la percepción de lo que se espera y no se espera en una práctica profesional. Por el contrario, estas instancias y experiencias me brindaron la oportunidad de sumergirme en la complejidad de la vida escolar y aprender de ella en su totalidad, constituyendo así una oportunidad para desarrollar una propuesta pedagógica en consonancia con las condiciones brindadas gentilmente por las docentes en esa institución, que, sin duda alguna, posee su propia gramática. Entiendo que, aunque no lo haya logrado visualizar en el momento de mi práctica final, el saber navegar al interior de las dinámicas que presenta la escuela permiten el poder construir una red de apoyo, tanto emocionalmente como para el desarrollo de actividades y planificaciones que pueden incluso llegar a ser algo controversiales, debido a los distintos puntos de vista que puede llegar a presentar el contexto.

Referencias

- Bedacarratx, V. (2012). *Socialización profesional en el contexto del nuevo milenio: acerca de la tramitación del malestar docente en los trayectos de práctica pre-profesional*. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(54), 903-926.
- Cirillo, F. (2007). *The pomodoro Technique*. Currency.
- Cornejo, R. (2009). *Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile*. *Educ. Soc., Campinas*, vol 30, n 107, p. 409-426.
- Cortés, M. (2022). *Investigación Narrativa de aula: Toma de Decisiones de una Docente Novata para la implementación de una integración Curricular en Clase de Química y biología*. Universidad de Chile
- Flores Gómez, C., Villalobos-Vergara, P., Maturana Castillo, D., & Pérez, J. F. (2022). *Retroalimentación en las prácticas pedagógicas: interacciones entre supervisores universitarios y profesores en formación*. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 16(2).
- Jul, P. (2022). *Construcción de una perspectiva ciudadana de la ciencia, a partir de la implementación de la alfabetización científica como estrategia didáctica constructivista*. *Departamento de Estudios Pedagógicos*. Universidad de Chile.
- Kelchtermans, G.; Ballet, K. (2002). *The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialization*. **Teaching and Teacher Education**, v. 18, n. 1, p. 105-120, 2002b.
- Ministerio de educación (2016). *Bases Curriculares para la Formación Diferenciada Técnico-Profesional*. Ministerio de Educación, República de Chile.

- Ministerio de educación (2023). Priorización curricular para la reactivación integral del aprendizaje. Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de educación.
- Prieto, T., España, E. y Martín, C. (2012) Algunas cuestiones relevantes en la enseñanza de las ciencias desde una perspectiva Ciencia-Tecnología-Sociedad. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las ciencias*, 9(1), 71-77.
- Reyes-Jedlicki, L., Miranda, C., Santa Cruz, E., Cornejo Ch, R., Núñez, M., Arévalo, A., & Hidalgo, F. (2014). *Subjetividades y saberes docentes en el sistema educativo chileno: un análisis desde las concepciones de formadores de profesores*. Estudios pedagógicos (Valdivia), 40(ESPECIAL), 183-203.
- Salinas, I. y Fernández, M.B. (Eds). (2021). *Laboratorio de prácticas en formación inicial y docencia 2020-2021*. Universidad de Chile.
- Salinas, I., González, N., & Fernández, L. (2017). *Indagación Narrativa de Aula: caso de la innovación en educación científica*. Escaparate.
- Serrano, J. y Pons, R. (2011). *El constructivismo hoy: enfoques constructivista en educación*. Revista electrónica de investigación educativa, 13(1), 01-27.
- Shepardson, D. P., Roychoudhury, A., & Hirsch, A. S. (2017). *Teaching and Learning about Climate Change: a framework for educators*. Routledge.
- Silva-Peña, I., Kelchtermans, G., Valenzuela, J., Precht, A., Muñoz, C., & González-García, G. (2019). *Alfabetización Micropolítica: un desafío para la formación inicial docente*. *Educação & Sociedade*, 40.