

**UNIVERSIDAD MAYOR**  
**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y ARTE**  
**ESCUELA DE EDUCACIÓN**



**Representaciones de un docente acerca del uso de estrategias metacognitivas  
para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje en educación superior.**

Trabajo de investigación para optar al grado académico de  
LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Estudiantes:

Álvarez Mesías Axel Andrés

Márquez Vargas Antonia de los Ángeles

Orrego Araya Scarlett Valentina

Silva Aceval Pamela Belén

Profesor Guía:

Guido Guerrero Ibáñez

Santiago de Chile, noviembre 2023

## RESUMEN

Diversas investigaciones destacan el uso de la metacognición como estrategia docente desde una perspectiva fenomenológica, sin embargo, se desconoce si estos discursos tienen influencia en lo que se lleva a la práctica en el ejercicio docente. Por esta razón, surgió la interrogante ¿cuáles son las representaciones que tiene un docente acerca del uso de estrategias metacognitivas para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje de los y las estudiantes? Con la finalidad de responder a la pregunta de investigación, se establecieron tres objetivos específicos; en primer lugar, conocer la postura que tiene el docente sobre metacognición y la importancia que le da a su uso como estrategia en el aula; en segundo lugar, detallar el uso de estrategias por parte del docente, cómo las planifica y cómo las utiliza en el aula; y, en tercer lugar, establecer el contraste existente entre el discurso y la práctica docente. Para llevar a cabo la investigación, se utilizó un diseño metodológico cualitativo con alcance descriptivo y se trabajó con un caso único. Los datos se obtuvieron a través de la observación de clases y una entrevista semi estructurada. Para el análisis de los datos, se implementó el análisis de contenido y la triangulación de datos. Finalmente, los resultados indicaron que el docente utiliza estrategias que están relacionadas a la metacognición, sin embargo, él las justifica desde otra línea de trabajo, en la que se une su experiencia profesional y proceso de formación, alejándose de la intencionalidad de trabajar solo enfocado en el proceso metacognitivo, pues no es un área de su interés pedagógico.

**Palabras claves:** Aprendizaje, Representaciones, Metacognición, Estrategias.

## ABSTRACT

Various research highlights the use of metacognition as a teaching strategy from a phenomenological perspective; however, it is unknown if these discourses have an influence on what is put into practice in teaching. For this reason, the question arises: what representations does a teacher have about the use of metacognitive strategies to improve the students teaching learning process? To answer the research question, three specific objectives are designed; Firstly, know the teacher's position on metacognition and its importance to him as a strategy in the classroom; secondly, detail the teacher's use of strategies, how he plans to use them and how he uses them in the classroom; and, thirdly, establish the contrast between discourse and teaching practice. To carry out the research, a qualitative methodological design with descriptive scope was used and worked with a single case. The data was obtained through class observation and a semi-structured interview. For data analysis, content analysis and data triangulation were implemented. Finally, the results indicated that the teacher uses strategies that are related to metacognition, however, he justifies them from another line of work, which combines his professional experience and training process, moving away from the intention of working only focused. in the metacognitive process, since it is not an area of pedagogical interest.

**Key words:** Learning, Representations, Metacognition, Strategies.

# **REPRESENTACIONES DE UNA DOCENTE ACERCA DEL USO DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA MEJORAR EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR.**

## **I. INTRODUCCIÓN**

Hoy en día el contexto educativo, en especial en nivel superior, se aleja de los lineamientos que regían hace un par de décadas atrás, en donde la transmisión lineal de conocimiento, de docentes a estudiantes, parecía ser la única forma de aprendizaje. Y es que las nuevas corrientes psicológicas sobre aprendizaje, específicamente el constructivismo como mencionan Moreno et al. (2017), generan un esquema en el que los y las estudiantes se sitúan en el centro, como participantes activos de su propio proceso de formación, y los y las docentes cumplen el rol de guía dentro de dicho proceso.

Estas nuevas teorías de aprendizaje posicionan a la educación en un contexto en el que se trabajan los conocimientos instrumentales, pero también es un espacio en el cual se debe potenciar aquellas capacidades, aptitudes y herramientas que permitan, a los y las estudiantes, aprender de manera autónoma en un espacio guiado por docentes. En este sentido, la metacognición aparece y se consolida como una capacidad primordial que, con base en la autorregulación y el autoconocimiento, conduce a los y las estudiantes a ser conscientes de sus aprendizajes. Pero ¿cuál es la importancia de desarrollar estrategias metacognitivas en los y las estudiantes?, ¿cómo pueden alcanzar su desarrollo?

Mosquera (2019) menciona que poseer capacidades metacognitivas es sinónimo de dirigir el propio aprendizaje a través del reconocimiento de capacidades, la evaluación del desempeño, el análisis de éxitos y fracasos y la elección de nuevas estrategias. En definitiva, la autora considera que los grandes beneficios que trae consigo trabajar con base en la metacognición son: la potenciación del aprendizaje significativo y autónomo, el desarrollo de habilidades para plasmar los conocimientos mediante los

métodos escogidos según las necesidades particulares de cada estudiante, el aumento de los niveles de rendimiento académico de los y las estudiantes y, con ello, el de su felicidad y confianza en sí mismos(as).

Establecido lo anterior, se debe destacar que, tal como menciona Alama (2015) son los y las docentes los responsables de invitar a los y las estudiantes a desarrollar las estrategias metacognitivas, mediante el trabajo de procesos de reflexión acerca de los propios aprendizajes, éxitos, dificultades y estrategias por mejorar y, así, aumentar el rendimiento académico.

Entonces, la metacognición es una capacidad relevante por aprender, pero es importante destacar que se trata de una estrategia que se debe enseñar, por lo que en dicho contexto no encontramos solo a los y las estudiantes como aprendices, sino que los y las docentes juegan un rol de guía que es vital, y es que *“para formar estudiantes metacognitivos es preciso contar con docentes metacognitivos”* (Alama, 2015).

En el ámbito nacional, el portal EducarChile, convenio de colaboración entre Fundación Chile y el Ministerio de Educación de Chile, reconoce que mejorar el potencial de los y las estudiantes es un tópico que ha aumentado su relevancia en el último tiempo. Así también, menciona que esto se logra implementando un sistema educativo que tiene su base en la mejora del aprendizaje, enseñando a los educandos a pensar y a aprender, para que así logren comprender cómo llegan a alcanzar el conocimiento, conduciéndolos(as) a utilizar dicho conocimiento en la vida cotidiana.

En esa línea, el mismo portal plantea que los y las docentes que aplican estrategias metacognitivas guían a los y las estudiantes hacia el desarrollo de aprendizaje autónomo, entendiendo esto último como una de las necesidades primordiales en la educación actual. La aplicación de estas estrategias en el aula debe ser constante y, además, analizada mediante indicadores que evalúen capacidades (lo que sé), habilidades (lo que sé hacer con lo que sé) y actitudes (cómo me comporto en el entorno con lo que sé hacer).

Reconociendo la importancia del desarrollo de estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios(as) y posicionando a los y las docentes en su rol de guía, variadas investigaciones (Osses y Jaramillo, 2008; Pérez et al., 2015; Arias y Linares, 2018; Piña y Alfonzo, 2019; Ortega y Alvear, 2021; Zaldívar y Lorenzo, 2021) han llevado a cabo un análisis acerca de la temática en cuestión.

Osses y Jaramillo (2008) realizaron una revisión sistemática en la que se reconoce la importancia del proceso metacognitivo, el aprendizaje significativo y estrategias metacognitivas en el aula. En ella, consignan la metacognición como una alternativa para formar alumnos autónomos. Para sus efectos, mencionan que se debe tener como base una educación que potencie la conciencia sobre los procesos cognitivos y la autorregulación para así autodirigir su aprendizaje y poder transferirlos a diferentes ámbitos de su vida. De acuerdo con esta revisión, se enfatiza una crítica que realizó la doctora Corina González, quien menciona que en Chile los esfuerzos por incorporar la dimensión metacognitiva son incipientes. Las autoras concluyeron que la metacognición es importante para el aprendizaje significativo, en el cual los docentes tienen un rol fundamental, partiendo por su propio proceso metacognitivo, y mencionan algunos ejemplos sobre cómo adecuar las prácticas pedagógicas: planificar, evaluar y tener en cuenta sus potenciales y limitaciones.

Pérez et al. (2015), comentan que la docencia en educación superior debe ser guiada y gestionada en función del aprendizaje, en la que los y las estudiantes puedan activar sus competencias para llevar a cabo un aprendizaje autónomo. En base a esto, realizaron un estudio, en una asignatura de una carrera universitaria, que consistió en conocer el análisis metacognitivo que realizan los y las estudiantes al momento de resolver una tarea que exige aprendizaje autónomo y cooperativo. Concluyendo que, a través del análisis metacognitivo, los estudiantes consiguen un mayor dominio de los contenidos trabajados mediante la ejecución autónoma y cooperativa en comparación con otras técnicas de estudio tradicional acorde a un aprendizaje receptivo.

Arias y Linares (2018) realizaron una investigación en la que se analizaron dos variables de estudio en docentes universitarios. Esto se evaluó con un cuestionario

de inteligencias múltiples de Aliaga et al. (2012) y por medio del inventario de estrategias Metacognitivas de O'Neil y Abedi (Vallejos et al.,2014). Los resultados indican que los profesores tienen dominio en estrategias metacognitivas, ubicándose en un nivel alto de desarrollo, entretanto que las inteligencias múltiples con medias más altas fueron la lingüístico-verbal, la interpersonal y la intrapersonal. Asimismo, se registraron diferencias por el tiempo de servicio y estado civil. Por último, se practicó un análisis retroceso que indicó que la inteligencia lingüístico verbal tiene un impacto en las estrategias metacognitivas, lo que demuestra la importancia de la teoría de Vygotsky.

Piña y Alfonso (2019) pensaron que era necesaria una modificación al enfoque educativo actual en el modo de aprender, en donde los estudiantes puedan autodirigir su aprendizaje y transferirlo a otros ámbitos de la vida, por lo que realizaron una investigación acerca de la necesidad de promover la metacognición en la educación universitaria latinoamericana. Esta consistió en una investigación de campo realizada en dos universidades venezolanas y una entrevista aplicada a tres docentes universitarios respecto a las prácticas metacognitivas en la educación. Pudieron concluir que en la educación universitaria es débil en el desarrollo de la metacognición, por lo que infieren que es evidente la necesidad de una educación universitaria metacognitiva con docentes metacognitivos y prácticas educativas creativas.

Ortega y Alvear (2021), realizaron un estudio en la carrera de psicología para evaluar la conciencia metacognitiva en los docentes universitarios, desde el autoconocimiento y la autorregulación. Para obtener los resultados se basaron en una encuesta, en la revisión literaria y de campo. Los resultados obtenidos indicaron que los docentes presentan un alto nivel de autoconocimiento y autorregulación metacognitiva, sin embargo, presentan dificultades en la organización del tiempo para cumplir con todos los objetivos de aprendizaje y en el empleo de nuevas técnicas de enseñanza.

Zaldívar y Lorenzo (2021) llevaron a cabo un estudio para explorar la percepción de 166 docentes acerca de las competencias con las que estos cuentan. Para la investigación utilizaron un cuestionario con cuatro dimensiones de análisis: cognición de la función disciplinar, gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje, metacognición-socialización y disposición a la docencia. Obtuvieron como resultados que las

competencias más desarrolladas en los docentes son las que se refieren a metacognición-socialización y disposición a la docencia, concluyendo que para alcanzar la calidad de educación superior es necesaria la autoevaluación y reflexión de sus prácticas.

Según estas investigaciones, la metacognición se consolida como una capacidad fundamental, ya que como se menciona anteriormente, se potencia el aprendizaje significativo y autónomo. Asimismo, son los y las docentes los responsables de invitar a los y las estudiantes a desarrollar las estrategias metacognitivas. En estas condiciones se puede lograr que los y las estudiantes “aprendan a aprender”.

### Problema de Investigación

Los motivos para realizar esta investigación tienen relación con que la información existente sobre el uso de la metacognición como estrategia docente ha sido estudiada desde una perspectiva fenomenológica, estableciendo opiniones y posturas de grupos de docentes frente a la temática, pero se desconoce si estos discursos tienen influencia en lo que se lleva a la práctica en el ejercicio docente. De acuerdo con lo anterior, surge la siguiente interrogante: ¿Cuáles son las representaciones que tiene un docente en cuanto al uso de estrategias metacognitivas para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje de los y las estudiantes de la Escuela de Educación, en una Universidad privada, en Santiago, durante el segundo semestre del año 2023?

### Justificación de la Investigación

La relevancia que tiene el llevar a cabo la presente investigación guarda directa relación con tres elementos principales en los que se basa este proyecto; En primer lugar, como mencionan algunos autores (Piña y Alfonzo, 2019; Zaldívar y Lorenzo, 2021) para aprender estrategias metacognitivas se requiere de un mediador que brinde dichas herramientas y, en el contexto educativo, los y las docentes cumplen dicho rol. Segundo, como establecen Zaldívar y Lorenzo (2021) es importante que los y las docentes autoevalúen sus prácticas mediante ejercicios de reflexión, elemento que según Ortega y Alvear (2021), sí se realiza, pero existen dificultades relacionadas con la

organización temporal para llevar a cabo lo que se planifica. Y tercero, lo que plantean Piña y Alfonzo (2019) sobre lo débil que es aún el uso de estrategias metacognitivas en educación superior y lo incipiente que es esta temática en Chile, según Osses y Jaramillo (2008).

En vista de lo anterior, y teniendo como foco las áreas mencionadas, esta investigación busca aportar a lo que se ha establecido en investigaciones previas con un contraste entre lo que declara un docente respecto del uso de estrategias metacognitivas y lo que realmente se lleva a la práctica en el aula, entendiendo que se reconoce la importancia del uso de estas estrategias en el contexto educativo actual; que, además, los y las docentes cumplen un rol fundamental; y que se desconoce lo que los y las docentes realmente llevan a la práctica.

Otro aspecto importante para llevar a cabo la presente investigación se relaciona con que el contexto en el que se decide trabajar, es decir, la Escuela de Educación de una Universidad, es en donde se forman futuros profesionales que deberán transmitir las estrategias metacognitivas, por lo que estudiar el uso que los docentes dan a estas estrategias significa estudiar también la manera en que se está propagando el uso de la metacognición en educación desde los docentes hacia futuros formadores.

Con esto, la investigación promete ser de interés para la comunidad educativa de la Escuela de Educación, contemplando a los y las estudiantes, los y las docentes y los y las directivos/as, ya que con este trabajo se podrá plasmar una realidad puntual sobre el uso de estrategias metacognitivas, no solo hablando sobre creencias, opiniones y posturas, sino también corroborando lo que se dice mediante observación en terreno. La investigación no busca delatar malas prácticas, sino por el contrario, aportar con información para visualizar si es necesario hacer reestructuraciones, modificar aspectos y/o potenciar el trabajo docente, con la idea de ir en pro de una mejor educación para el estudiantado.

## Objetivos de investigación

Para poder abordar la investigación es que se ha establecido como objetivo general comprender cuáles son las representaciones que tiene un docente de la Escuela de Educación en cuanto al uso de estrategias metacognitivas para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje de los y las estudiantes.

Para alcanzar el objetivo propuesto, se plantean tres objetivos específicos. En primer lugar, conocer la postura del docente sobre metacognición y la importancia que le da a su uso como estrategia en el aula; en segundo lugar, detallar el uso de estrategias por parte del docente, cómo las planifica y cómo las utiliza e identificar si corresponden a estrategias metacognitivas; y, en tercer lugar, analizar el contraste que existe entre el discurso del docente y lo que se lleva a cabo en la práctica en función de las estrategias metacognitivas.

## Marco Teórico

### Aprendizaje

Para estudiar las estrategias metacognitivas es necesario entender en primer lugar lo que es aprendizaje y, a partir de esto, tomar en cuenta las diferentes teorías que han evolucionado a lo largo de la historia respecto a este término.

Se entiende por aprendizaje como el proceso mediante el cual las personas obtienen habilidades, destrezas y conocimientos por medio de experiencias, el estudio, la observación, o la instrucción. Bajo esta idea, Ormrod (2005) señala que hay dos definiciones que reflejan dos puntos de vista comunes. Sin embargo, con ciertas diferencias de lo que es el aprendizaje. El primero plantea que es un cambio relativamente estable en la conducta como resultado de la experiencia y el segundo es un cambio relativamente estable en las representaciones mentales como resultado de la experiencia.

La primera definición se vincula a la corriente psicológica conocida como conductismo. Como lo plantea Viñoles (2013) el conductismo es una postura desde donde el aprendizaje es visto como un cambio en la conducta y un proceso en el que lo

relevante es proporcionar un estímulo que produzca una respuesta, sin motivar la autonomía ni el razonamiento.

Mientras que, la segunda definición se enfoca en un cambio en las representaciones, un cambio que no se puede ver. Esta perspectiva es conocida como cognitivismo. Las teorías cognitivas como menciona Altez et al. (2021) no niegan la importancia que tiene la observación de la conducta, sin embargo, proponen que, además de esto, el ser humano tiene la capacidad de *“pensar, expresar emociones, tomar decisiones y manifestar ideas”* (p.93). Finalmente, ambas definiciones detallan que el aprendizaje es un cambio relativamente permanente y que dicho cambio es atribuible a la experiencia.

Contrarrestando lo anterior, en la actualidad aparece el constructivismo que es una de las corrientes principales de aprendizaje. Según Coll (1993) citado por Parreño (2018) el paradigma constructivista es el que promueve que él o la estudiante estructure sus conocimientos del mundo, a través de un patrón único, uniendo cada hecho y/o experiencias en una estructura que crece de manera subjetiva y que lleva al aprendiz a crear relaciones racionales y significativas. Aquí, los docentes juegan un papel fundamental, ya que facilitan a los y las estudiantes las estrategias necesarias para impulsar un aprendizaje significativo, interactivo y dinámico, despertando la curiosidad del estudiante, siendo este el paradigma vigente en la educación.

En este sentido, según García (2020), cada vez se hace más necesario que los y las estudiantes mejoren sus capacidades mediante el sistema educativo formal “aprendiendo a aprender”, donde sean capaces de autodirigir su aprendizaje y transmitirlo a otros ámbitos de su vida. Para lograr esto se destaca el desarrollo de habilidades metacognitivas, donde los y las estudiantes sean conscientes y reconozcan sus propias limitaciones y estrategias de aprendizaje.

## Metacognición

Los procesos cognitivos son la expresión dinámica de la mente y la cognición, que nos permiten construir, procesar y utilizar la información para comprender

el mundo y llevar a cabo diversas tareas cognitivas. *“Estos procesos son fundamentales para nuestra capacidad de aprender, pensar, comunicarnos y tomar decisiones”* González y León (2013).

Dicho lo anterior, al hablar de metacognición se hace referencia a la capacidad de las personas para pensar y reflexionar sobre su propio aprendizaje y comprensión, incluyendo también la capacidad de planificar y regular la propia cognición y comportamiento para alcanzar objetivos específicos. Esta definición ha sido citada por diversos autores, entre ellos Flavell (1979), pionero en el uso del término metacognición.

Otra visión sobre la metacognición es que se atribuye como el conocimiento del individuo de sus propios procesos cognitivos y de aprendizaje, así como la regulación de estos procesos para mejorar el aprendizaje y la memoria Ormrod (2005).

La metacognición también se conoce como la capacidad de regular y controlar la actividad cognitiva, y comprende procesos de planificación, supervisión y evaluación, como destaca Brown (1987). Para el autor, es importante fomentar en el aula un ambiente propicio para la reflexión y respetar los tiempos individuales de cada estudiante en su aprendizaje al trabajar con estilos de aprendizaje y metacognición.

Esto último, según Pozo y Mateos (2009) está compuesto por dos elementos: un componente declarativo o “saber qué” sobre la propia actividad cognitiva; y un componente procedimental o “saber cómo” aplicar los procesos cognitivos de manera efectiva. El componente procedimental debe ser utilizado en tres momentos diferentes de la tarea: antes, durante y después; cada uno corresponde a los procesos cognitivos de planificación, autorregulación y evaluación en el mismo orden. Sin embargo, estos procesos pueden interactuar de forma recursiva y no lineal, por lo que la autorregulación de la ejecución puede exigir una nueva planificación de estrategias.

Uno de los aspectos más importantes de la metacognición es que el aprendizaje no depende solamente de las condiciones del ambiente, sino que también requiere que el sujeto sea activo y se conozca a sí mismo como alguien con potencial para poder transformarse. Es necesario utilizar diferentes estilos de aprendizaje en diferentes situaciones para lograr un aprendizaje efectivo.

Hurtado (2017) Señala que es importante que las estrategias metacognitivas de enseñanza se adapten a las necesidades individuales de los y las estudiantes para proporcionar una educación personalizada efectiva. Los y las docentes deben conocer a sus estudiantes para proporcionar una educación personalizada efectiva, deben tomar en cuenta también sus limitaciones, estilos y ritmos de aprendizaje, así como los factores socioemocionales., para acompañarlos en el proceso académico con diversas estrategias.

Esto destaca la importancia de fomentar estrategias metacognitivas en la educación y el proceso de enseñanza para lograr la autorrealización y autoevaluación de los y las estudiantes. Al tomar conciencia de sus propios conocimientos y limitaciones, estos pueden utilizar las estrategias adecuadas para su aprendizaje.

### Estrategias metacognitivas

De acuerdo con las diferentes teorías mencionadas anteriormente sobre metacognición, también podemos encontrarnos con diversas estrategias para abordar la metacognición. Se trata de las diferentes acciones que realiza una persona para ayudar en su aprendizaje y control de los procesos cognitivos. A continuación, se seleccionaron algunas estrategias metacognitivas de diferentes autores, similares en su desarrollo.

Primero encontramos las estrategias definidas por Flavell (1979), quien define tres estrategias metacognitivas: planificación, monitoreo y evaluación. La planificación se enfoca en establecer objetivos y seleccionar estrategias adecuadas a la persona para poder alcanzar estos objetivos. Luego el monitoreo, donde se va supervisando la comprensión de una tarea o un tema. Y por último la evaluación, donde se concientiza sobre el propio rendimiento y si se han alcanzado los objetivos establecidos.

Brown (1987) propuso cuatro estrategias metacognitivas, que son similares a la propuesta mencionada anteriormente, es decir planificación, monitoreo y evaluación, pero además agregó la autorregulación, la cual implica la capacidad de controlar las

emociones y la motivación, para mantener la atención necesaria para completar una tarea.

Unos años más tarde, Schraw y Moshman (1995) propusieron dos estrategias metacognitivas, autorreflexión y autoevaluación. La primera se enfoca en la capacidad de reflexionar sobre el proceso de aprendizaje de cada persona, y cómo mejorar ese proceso para una mejor comprensión y retención de la información. Y la segunda, se enfoca en juzgar el propio rendimiento y verificar si se alcanzaron los objetivos.

Por último, se encuentra Zimmerman (2002), quien identificó la planificación, el monitoreo y la regulación como estrategias metacognitivas, es decir, rescató las dos primeras estrategias de las teorías anteriores, agregando la regulación, la cual implica ajustar las estrategias de aprendizaje y la motivación para así lograr un mejor rendimiento en las tareas.

#### Estrategias metacognitivas en educación universitaria

De acuerdo con la información recolectada, no hay estrategias puntuales que se recomiende sean utilizadas por los docentes en educación superior, sin embargo, Monereo (2021) indica que existen tres principios generales que pueden incluir los docentes en el proceso de enseñanza de la metacognición. Los cuales son:

- Enseñar a los estudiantes a conocerse mejor e identificar sus habilidades y dificultades.
- Enseñar a los estudiantes a reflexionar sobre su propia manera de entender y aprender.
- Enseñar a los estudiantes a establecer diálogos en el proceso de aprendizaje, para ir elaborando relaciones sustanciales con la nueva información.

Dentro de esa misma línea, Quiroga (2016) menciona que se puede mejorar la capacidad metacognitiva en los estudiantes cuando los hacen cuestionar sobre las estrategias y herramientas que utilizan para abordar los contenidos, también cuestionar sobre el contenido que están pasando y cómo lo están aprendiendo; a través de esto se potenciaría el aprendizaje.

Por otra parte, se encuentra información acerca de la importancia de los docentes en el proceso metacognitivo, donde Osses y Jaramillo (2008) indican que los docentes deben ser metacognitivos, incorporar nuevas herramientas y prácticas pedagógicas que sean eficaces en sus enseñanzas, además de planificar, controlar y evaluar de acuerdo con sus potenciales y limitaciones.

Valenzuela (2018) menciona en un artículo que los docentes deben conocer sus estrategias pedagógicas y saber el uso de la metacognición para un desarrollo reflexivo en los estudiantes.

Por lo que se puede percibir que existe información respecto al rol del docente y su importancia en el proceso metacognitivo, pero no hay más información acerca de cómo deben aplicarlo y tampoco sobre si es factible o no utilizar cada estrategia en las aulas universitarias.

### Teoría de las Representaciones

Para entender hacia qué apunta el término de representaciones y cómo se usa para efectos de esta investigación, es preciso estudiar la teoría de las representaciones sociales. Dentro de ella, Moscovici (1986) postuló que el ser humano es genéticamente social y que su interacción con el medio permite que su actuar esté en constante cambio. El mismo autor establece que las representaciones sociales son más complejas que una opinión sobre un tema, situación u objeto, ya que lo que se consigue es que el individuo pueda crear su propia forma de enfrentar la realidad, descubriendo la manera adecuada de organizar y comunicar el conocimiento en función del valor que le da a dicha realidad.

Por su parte, Jodelet (1986) concibe las representaciones sociales como una actitud constante de las personas para interpretar la realidad, por lo que las representaciones que un individuo o grupo de personas tiene acerca de lo que se debe hacer, le permiten establecer los lineamientos sobre cómo enfrentar dicha situación, repercutiendo en los resultados.

En 1979, Moscovici retoma sus anteriores postulados para proponer las representaciones sociales como una dimensión vinculada a la organización de conocimientos con los que cuenta una persona o grupo, y la divide en dos subdimensiones: el campo de representación, que se relaciona con el conocimiento y pensamiento que se tiene sobre el objeto social en cuestión; y la actitud, que apunta a la manera en que se trabaja dicho conocimiento en la interacción social, es decir, la conducta que se adopta a partir de lo que se piensa.

#### Las Representaciones y el Actuar Pedagógico

Con base en lo anterior y apuntando al contexto educativo, Laudadio et al. (2015) mencionan que es relevante comprender la relación que existe entre las opiniones y conocimientos que los y las docentes tienen para el ejercicio de enseñanza y su conducta al momento de llevar eso a la práctica. A esto, le suman que las representaciones no solo apuntan al quehacer pedagógico, sino también a la propia concepción de aprendizaje y la manera en que visualiza a los y las estudiantes.

Para efectos de lo descrito en el párrafo anterior, García et al. (2008) postulan que las representaciones que los y las docentes tengan sobre la enseñanza (de la metacognición en este caso) debe llevarse a la acción como una actividad dinámica y comprensiva, contemplando tres dimensiones: el pensamiento didáctico y la planificación; la interacción educativa en el aula; y la reflexión de los resultados.

Para dar cierre, Laudadio et al. (2015) destacan la importancia de que los y las docentes, no solo dominen el/los contenidos a enseñar, sino que también tengan la capacidad de evaluar reflexivamente sus quehaceres para trabajar a través de estrategias adecuadas en la práctica pedagógica.

## II. METODOLOGÍA

El diseño de la investigación está enmarcado en el paradigma cualitativo y es de carácter no experimental, basado en que, según Marshall y Rossman (1999) citados por Ramírez e Inche (2004), la perspectiva cualitativa se enfoca en la interpretación desde la experiencia personal, donde el investigador debe sumergirse en las visiones, descripciones y comportamientos de las personas. Desde ahí que esta investigación buscó estudiar las representaciones que tiene un docente en cuanto al uso de estrategias metacognitivas para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje en los y las estudiantes. Además, desde el enfoque cualitativo se utilizó el alcance descriptivo, sobre el cual Galarza (2020) postula que este tipo de alcance se enfoca en describir las representaciones de forma subjetiva que emergen de un grupo hacia un determinado fenómeno.

La muestra para esta investigación constó de un docente de educación de la Escuela de Educación, de una universidad privada en la comuna de Santiago. Se utilizó esta muestra debido a que, bajo el criterio de conveniencia, se determinó el trabajo con un caso único de estudio, a pesar de que éste no fue el modelo investigativo utilizado. Los requisitos solicitados fueron ser docente de la escuela de educación; tener disposición de ser observado durante sus clases; y tener disposición para ser entrevistado de manera privada y presencial por el equipo investigador.

Para el procedimiento se utilizó el muestreo por conveniencia no probabilístico, ya que hubo facilidad de acceso y por disponibilidad del docente. Con la intención de obtener información de manera cualitativa, se utilizó como instrumento una entrevista semiestructurada, que tuvo como finalidad recoger información sobre el conocimiento que tiene el docente acerca de la metacognición. Este instrumento fue elaborado por los autores de la investigación y validado por un docente como juez experto (ANEXO 2). El instrumento constó de doce preguntas guía que dieron paso a 9 preguntas extras, dando un total de 21 preguntas en el texto de campo (ANEXO 4). Además, se realizó observación de clase en dos oportunidades, siguiendo los criterios de Van Manen

citado por Ayala (2008), con la finalidad de recopilar información que sirviera para contrastar con lo planteado por el docente en la entrevista. La aplicación de los instrumentos se realizó de forma secuencial, en primer lugar, se llevó a cabo la observación de clases, con diferencia de 4 días. Pasado una semana, se realizó la entrevista al docente, de manera presencial, con todos los integrantes del equipo investigador presente.

Para mantener la confidencialidad, se utilizó un consentimiento informado para el docente, mediante el cual aceptó participar de forma voluntaria al proceso (ANEXO 3). A través de este consentimiento, se pactó también que la información recopilada es completamente confidencial y solo se utilizó para la realización de la investigación.

Una vez recopilados todos los datos necesarios para la investigación, el plan de análisis que se implementó fue el análisis de contenido en la línea de lo planteado por Ruiz (2007) yendo del campo, al texto y finalmente al lector, en donde se analizó e interpretó la información recolectada. Además, se realizó una triangulación de datos, la que permitió contrastar la información obtenida a través de la entrevista, el análisis de la observación de clases y la información teórica de la investigación, para así evaluar el problema de investigación con diversidad y objetividad.

### III. RESULTADOS

Producto del proceso de análisis de contenido aplicado, tanto a la información recopilada a partir de la observación de clases, como a las respuestas obtenidas en la entrevista docente, es que se establece que los resultados de la presente investigación corresponden a lo que se presenta a continuación.

A partir del análisis de la información correspondiente a la observación de clases, específicamente en función de la práctica docente frente a la temática central de la investigación, se dio paso a la revisión de cada una de las unidades de registro, su posterior categorización y recategorización (ANEXO 5), obteniendo el levantamiento de 3 categorías generales, las cuales abarcan todas las subcategorías que conforman el modelo de análisis.

Respecto a lo anterior, la primera categoría fue nombrada Ejercicio Docente Observado, compuesta por las subcategorías; Estructura de clase, Presentación de Contenido y Uso de Material de Apoyo.

La categoría general antes mencionada, contempla aquellos elementos que forman parte del desarrollo a nivel práctico sobre los conocimientos y herramientas con las que cuenta el docente, los cuales, según Sánchez y González (2016) sufren adaptaciones dependiendo del contexto y las circunstancias en que se imparte la clase, considerando también las relaciones que se forman entre los participantes del contexto pedagógico y el conocimiento teórico que media el aprendizaje.

Continuando, la segunda categoría general fue nombrada Estrategias para la Docencia Observadas, esta se compone por las subcategorías; Actividad en Clases, Relación de Contenidos, Diálogo Docente-Estudiante y Evaluación de Aprendizaje.

La categoría planteada anteriormente, menciona las estrategias que utiliza el docente para llevar a cabo las clases observadas, las cuales varían dependiendo del contenido o actividad a trabajar, ya que como menciona Nolasco (2014) las estrategias deben usarse con alguna intención específica, alineadas con los objetivos de aprendizaje y con lo que el docente busca desarrollar en los estudiantes, en este sentido, en el

desarrollo de la clase el docente se encarga de formar un ambiente propicio para el aprendizaje utilizando las estrategias como un elemento de mediación.

Por último, se encuentra la categoría general Ambiente de Aula Observado, esta se compone por las subcategorías; Contexto de Clases e Interrupción de Clases.

Esta última categoría considera los factores que se encuentran en el aula, ya sea que faciliten u obstaculicen el proceso de enseñanza aprendizaje. Si bien son situaciones que se suelen identificar en la sala de clases, es el docente quien debe manejar la situación de la mejor manera para que no altere el ambiente de clases, ya que según Barreda (2012), el profesor es el principal gestor del ambiente del aula, y de él depende en gran medida el clima que se genere con cada grupo de estudiantes. Además, indica la importancia del ambiente del aula para que se puedan generar adecuadas situaciones de aprendizaje.

<b>Categorías Práctica Docente Observada</b>		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentajes</b>
Ejercicio docente observado	Estructura de clase	11	11,2
	Presentación de contenido	7	7,1
	Uso de material de apoyo	5	5,1
Estrategias para la docencia observadas	Actividad en clases	26	26,5
	Relación de contenidos	7	7,1
	Diálogo Docente-Estudiante	16	16,3
	Evaluación de aprendizaje	4	4,1
Ambiente en el aula	Contexto de clases	10	10,2
	Interrupción de la clase	12	12,2

Tabla N°1. Correspondiente a las Categorías de la Práctica Docente Observada

Con respecto a la categoría Ejercicio Docente Observado, durante las clases impartidas por el docente se ve reflejada una estructura que contempla un inicio, un desarrollo y un cierre. Dentro de dicha estructura, el énfasis que da el docente a cada una de las fases se encuentra en el inicio y el desarrollo, dejando un mínimo espacio para el cierre.

En cuanto al inicio, se observa como la etapa de la clase en donde el docente utiliza la mayor parte del tiempo con el que cuenta y se trata del momento en que el docente introduce el contenido a trabajar y recurre a ejercicios que lo ayudan a preparar el ambiente para el aprendizaje de dichos contenidos. Esto se identifica cuando:

*“Explica la primera parte de la clase que será un experimento” P2, EdC.*

*“durante 30 minutos aproximadamente, el profesor comenta la clase anterior y da comienzo a la clase del día” P72, EdC.*

*“El profesor proyecta el PPT y comenta sobre de qué se tratará la clase, la cual consiste en llenar un formulario con los datos del invitado” P73, EdC.*

Por otra parte, en el desarrollo se evidencia el trabajo de contenidos introducidos en el inicio de la clase. En este punto es donde se presentan los contenidos en función de definiciones de conceptos y explicación teórica. Lo cual se identifica en:

*“Comienza a explicar el concepto que están viendo” P31, PdC.*

*“El docente da ejemplos de la temática tratada” P38, PdC.*

*“El profesor ejemplifica lo que están viendo con lo que han hecho otras alumnas de años superiores” P61, PdC.*

De acuerdo con el cierre, como ya se mencionó, este representa el momento más breve de la clase y, producto de esto, no existe un ejercicio de cierre como tal, sino que el docente da por finalizada la clase indicando lo que se debe hacer para la siguiente clase. Esto se observa cuando se menciona:

*“Luego de contestar algunas dudas, da el cierre de la clase y les indica que traigan el instrumento terminado la próxima clase” P97, EdC.*

La estructura mencionada y analizada se ve reflejada en el material de apoyo que el docente utiliza. Dicho material es utilizado para exponer los contenidos a las estudiantes, pero también es un medio a través del cual el docente guía su estructura

y ritmo de trabajo. Respecto a esto, y en relación con la falta de tiempo que el docente manifiesta a sus estudiantes, en algunas oportunidades avanza con mayor rapidez con la idea de lograr exponer todo lo preparado, sin embargo, no alcanza a llegar al cierre.

Ahora, de acuerdo con la categoría Estrategias para la Docencia Observada, en la práctica docente se puede ver que la gran estrategia que el profesor utiliza en su ejercicio es el desarrollo de actividades como recurso dinámico. Dichas actividades se concentran en la etapa inicial de la estructura de trabajo y representan una estrategia que ocupa la mayor parte del tiempo de la clase en general. Lo anterior se debe a que, en la dinámica de las actividades, se observa reiteración de explicación de instrucciones producto de las constantes interrupciones que surgen en el inicio de la clase; este último punto se profundiza en la siguiente categoría, pero se observa cuando:

*“El profesor les dice que esperen a las estudiantes que llegan tarde para hacer el ejercicio junto a ellas” P.11, AeC.*

*“Explica el ejercicio nuevamente” P13, AeC.*

Así mismo, en distintos momentos de la clase, el docente brinda oportunidades prácticas para explicar y comprender conceptos teóricos, siendo un elemento que permite el aumento del interés de las estudiantes, ayudando a contribuir a un ambiente más dinámico. Esto se observa mediante las siguientes acciones:

*“Les hace entrega de una hoja y les pide que saquen un lápiz” P4, AeC.*

*“El profesor da un ejemplo del ejercicio que se realizará y explica cómo utilizar el cronómetro, repite que deben tener listos los cronómetros y que deben hacerlo lo más rápido posible” P7, AeC.*

*“Explica que deben hacer un trabajo en grupo para acercarse a un experimento que deben presentar en noviembre” P46, AeC.*

La otra estrategia que se logra observar como una de las más influyentes en el ejercicio docente observado es el uso del diálogo entre el docente y sus estudiantes. De acuerdo con esto, se puede ver una relación recíproca entre los participantes del

proceso de enseñanza aprendizaje, a partir de la disposición abierta del docente para proponer la resolución de dudas y responder a estas, lo que permite que las estudiantes tengan la seguridad de preguntar y recibir respuesta a sus inquietudes, motivando así la participación del grupo de estudiantes durante la clase y facilitando una retroalimentación constante, tanto de los contenidos trabajados, como de los ejercicios prácticos que el docente propone realizar. Mediante el diálogo, no sólo se potencia la comunicación docente-estudiantes y la participación del curso en el desarrollo de la clase, sino que también se observa la intención del docente por hacer que las estudiantes piensen de manera crítica, permitiendo así que puedan estas logren analizar todo lo que se les está enseñando, como por ejemplo cuando se observa que:

*“Hace una pregunta a la clase y una alumna responde, el docente comienza a interactuar verbalmente con esta estudiante” P25, DDE.*

*“Luego realiza otra pregunta sobre otro experimento y otra estudiante responde asertivamente sumándose más estudiantes a la respuesta” P27, DDE.*

Mediante las actividades y el dialogo, se puede ver que el docente motiva constantemente que las estudiantes relacionen los contenidos nuevos con los contenidos vistos anteriormente. Esto contribuye a que las estudiantes identifiquen la coherencia entre sus aprendizajes, ya que, mediante este ejercicio que implica la reflexión de los saberes, pueden observar cómo se vinculan los conceptos y, de esta manera, la información y los contenidos se internalizan de manera significativa. Se identifica cuando:

*“Pide opiniones y recuerda que este ejercicio lo estudiaron en primer año y se llamaba “ejercicio de facilitación” P20, RdC.*

*“El docente retoma el ejercicio inicial que realizaron para vincular lo visto en la clase anterior” P24, RdC.*

Y, por otro lado, la última estrategia identificada dice relación con la evaluación de la adquisición de aprendizajes durante la clase, es decir, el método utilizado por el docente para corroborar que se logró el objetivo de la clase y que las

estudiantes entendieron lo que él se propuso enseñar. En este sentido, no se observa que se utilice una estrategia, la forma que tiene el docente de evaluar el aprendizaje en clases, es mediante la consulta de dudas y al momento de brindar a las estudiantes espacios para realizar preguntas sobre cualquier aspecto que no se haya entendido completamente en la clase. como por ejemplo cuando se menciona:

*“pregunta si hay dudas y algunos estudiantes realizan sus preguntas y el profesor contesta” P90, DDE.*

En último lugar, y en referencia a la categoría Ambiente de Aula Observado, se puede apreciar dos características principales. En primer lugar, todo lo que el docente y las estudiantes realizan dentro del contexto de clase. En relación con esto, se observa que el docente está monitoreando constantemente el ambiente y el aprendizaje. Respecto al monitoreo del ambiente, el docente logra identificar momentos de distracción que están afectando al desarrollo de la clase y la adquisición de aprendizajes, preocupándose también de que el ambiente físico cuente con las comodidades necesarias para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje, lo queda de manifiesto cuando:

*“continúa caminando por la sala y les da tiempo para que tomen apuntes del ppt” P80, CdC.*

*“comienza a caminar por la sala, abre las cortinas.” P87, CdC.*

De acuerdo con el monitoreo del aprendizaje, tal como se mencionó dentro de las estrategias utilizadas, el docente está atento en todo momento a las dificultades que pueden surgir y realiza una intervención inmediata a dichas dificultades, brindando el apoyo y orientación solicitada por la(s) estudiante(s). tal como cuando se observa que:

*“Al comenzar la clase hay una alumna en una mesa durmiendo, y el profesor le pide que despierte y esté atenta a la clase. a lo que ella indica que está enferma y se siente muy mal, y el profesor le pide que vaya a enfermería” P68, CdC.*

*“se sienten algunos murmullos en la clase y el profesor comienza a subir su tono de volumen” P76, IdC.*

*“se comienza a escuchar ruido en la sala y el profesor pide silencio porque está desgastando su voz y les indica que es una parte importante para realizar el trabajo” P91, IdC.*

Y, en segundo lugar, el contexto de aula constantemente monitoreado por el docente sufre de múltiples interrupciones, tanto por los atrasos de las estudiantes, como por el comportamiento de ellas durante la clase. Esta situación impacta en el desarrollo de la clase como tal, pero también afecta al docente, quien producto de las constantes interrupciones se ve en la obligación de retroceder en la exposición de contenidos y esforzarse por no perder la línea de lo que se está trabajando. Lo que se ve reflejado cuando:

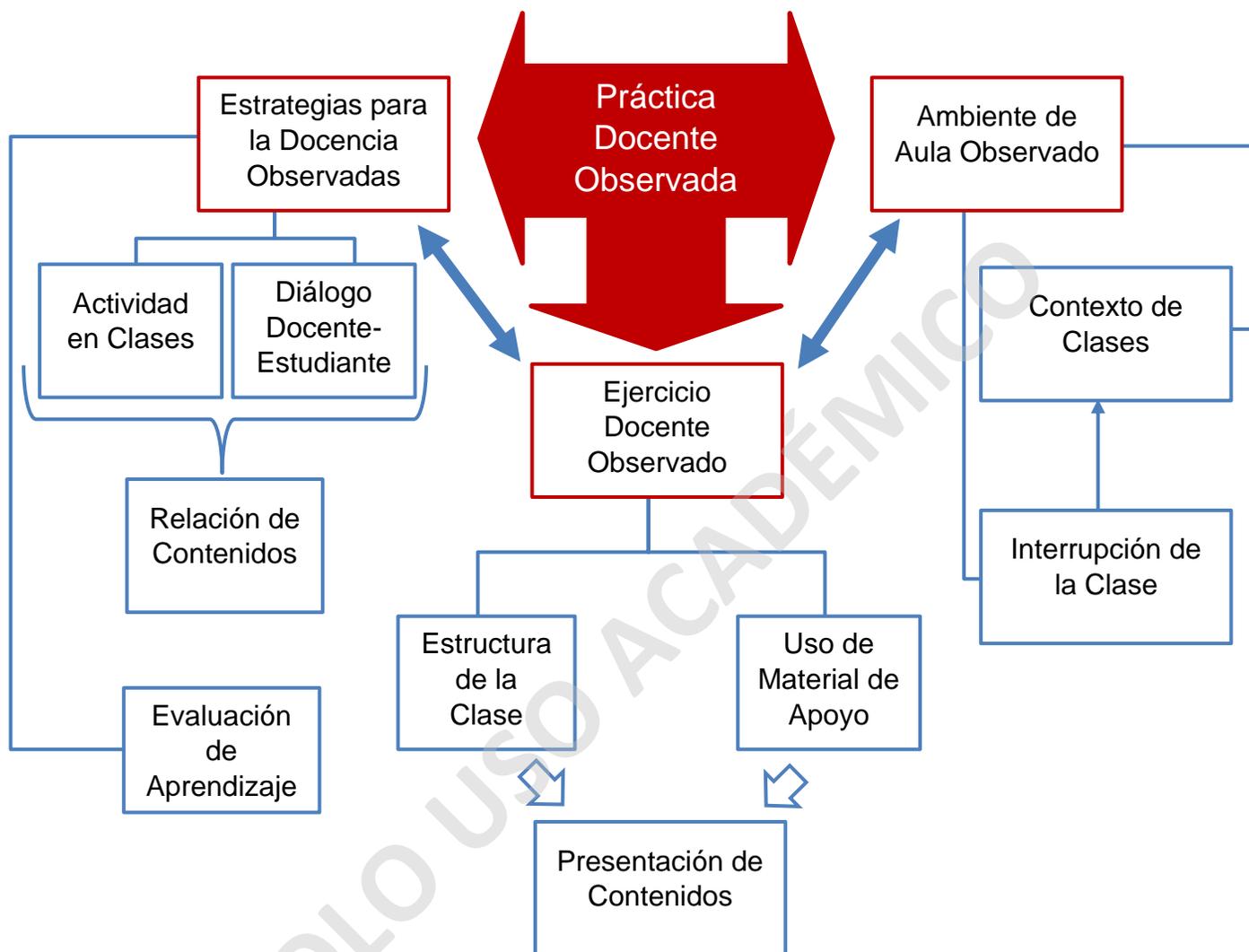
*“Llegan estudiantes atrasadas y el profesor las espera hasta que tomen asiento” P5, IdC.*

*“Mientras se escucha hablar a algunas estudiantes, una estudiante pide silencio a lo cual el profesor pide lo mismo y continúa” P26, IdC.*

*“Se comienza a escuchar ruido en la sala y el profesor pide silencio porque está desgastando su voz y les indica que es una parte importante para realizar el trabajo” P91, IdC*

Finalmente, es importante señalar que todas las interacciones aquí establecidas se pueden ver reflejadas en el modelo asociado a la práctica docente, no jerárquico, de las categorías generadas en el proceso de análisis de contenido.

## Modelización Análisis de la Práctica Docente Observada



Esquema N°1.- Correspondiente a la Modelización del Análisis de la Práctica Docente Observada.

Desde el análisis de la información correspondiente a la Entrevista Docente, específicamente en función del discurso del docente frente a la temática central de la investigación, se continuó con la revisión de la unidad de registro y su posterior categorización y recategorización, obteniendo el levantamiento de 6 categorías generales, las cuales abarcan todas las subcategorías que conforman el modelo de análisis.

Respecto a lo anterior, la primera categoría general fue nombrada Conocimiento para la Docencia Declarado, compuesta por las subcategorías; Manejo del tema central y Línea Teórica de Trabajo.

La categoría general planteada anteriormente, se percibe como aquella que se orienta hacia los elementos que el docente declara utilizar o no como herramientas teóricas a la base de su ejercicio docente, considerando que, como plantean Rodríguez y Alamilla (2018) este conocimiento se entiende como el conjunto de saberes con los que cuenta un docente, el cual puede haberse adquirido en el proceso de formación profesional o de manera autónoma mediante actividades como la lectura, la investigación educativa y/o la participación en charlas, conferencias, seminarios pertinentes, siendo el objetivo llevar dicho conocimiento a la práctica, aunque esta última no siempre será justificada por la teoría.

Continuando, la segunda categoría general fue nombrada Ejercicio Docente Declarado, ésta se compone por las subcategorías; Tipo de Clase, Técnica de Trabajo, Compromiso Docente y Justificación del Ejercicio Docente.

En este caso, la categoría apunta a los elementos que el docente establece conforman el contexto práctico de su docencia, lo que va de la mano con lo que mencionan Sánchez y González (2016) sobre el ejercicio docente, visto como un conjunto de prácticas que los profesores ponen en marcha en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con base en lo teórico.

En tercer lugar, se levantó la categoría general nombrada Estrategias para la Docencia Declaradas, compuesta por las subcategorías; Estrategia Utilizada, Dinámica de la Estrategia, Beneficios de la Estrategia, Experiencia con la Estrategia.

En línea de lo anterior, la categoría considera aquellos elementos que forman parte de cada estrategia que el docente refiere utilizar en su práctica, contemplando no solo su mención, sino también la forma de aplicación, la experiencia y los resultados de su uso, entendiendo que, como plantean Montes de Oca y Machado (2011) la educación exige el uso de herramientas metodológicas que permitan el alcance del aprendizaje, pudiendo variar su uso según el contexto en el que se desempeña el docente, tomando siempre en cuenta el aspecto cognitivo, afectivo, social y de comunicación de dicho contexto.

Posteriormente, se nombró la cuarta categoría general como Preparación de Clases Declarada, ésta se compone por las subcategorías; Herramienta de Planificación, Planificación del Docente y Uso de Material de Apoyo.

La categoría general antes mencionada, considera el proceso previo a la práctica en el aula, desde donde el docente identifica, propone, elige y prepara cada elemento que permitiría alcanzar el o los objetivos establecido, entendiendo que, como plantean Hernández e Infante (2017), en el proceso de preparación el docente debe guiarse por el objetivo que busca alcanzar para elegir el tipo de clase que se adecúa más según sea el caso, teniendo en cuenta el desarrollo de habilidades y el alcance de conocimientos, tanto del contenido como de desempeño profesional futuro de los y las estudiantes, y estas decisiones son propicias para que se lleve a cabo de manera adecuada el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En quinto lugar, se levantó la categoría general nombrada Ambiente en el Aula Declarado, la que alberga las subcategorías; Contexto de Clases, Relación Docente-Estudiantes y Apoyo Externo.

La categoría recién mencionada, considera aquellos elementos que caracterizan el contexto de aula, desde la visión del docente, abordando toda situación

que facilita u obstaculiza el proceso de enseñanza aprendizaje, entendiendo que, como mencionan Bravo et al. (2018), en el ambiente de aula se crean las condiciones que van a permitir que se genere el aprendizaje, siendo un espacio en donde los y las estudiantes participan de manera activa y permanente en la construcción de sus conocimientos.

Por último, se encuentra la categoría general nombrada Dificultades Identificadas Declaradas, ésta se compone por las subcategorías; Dificultades del Docente, Dificultades del Contexto, Evaluación de Aprendizajes.

Esta última categoría considera los elementos que, desde el relato del docente, se consideran como dificultades para ejercer la docencia en la práctica, a nivel externo y/o interno del profesional participante, lo cual se vincula a los postulados de Rubio y Olivo (2020), quienes plantean que la práctica de la docencia incluye un trabajo constante de obstaculizadores que provienen de la exigencia a los docentes, en términos motivacionales, y de las múltiples situaciones que surgen en el contexto de clases, lo que obliga a los profesores a adaptar constantemente sus prácticas de acuerdo a lo que va sucediendo en el cotidiano.

Categorías Discurso Docente		Frecuencia	Porcentajes
Conocimiento para la docencia declarado	Manejo del tema central	12	9,9 %
	Línea teórica de trabajo	3	2,4 %
Ejercicio docente declarado	Tipo de clase	3	2,4 %
	Técnica de trabajo	5	4,1 %
	Compromiso docente	4	3,3 %
	Justificación del ejercicio	5	4,1 %
Estrategias para la docencia declaradas	Estrategia utilizada	7	5,8 %
	Dinámica de la estrategia	13	10,7 %
	Beneficios de la estrategia	5	4,1 %
	Experiencia con la estrategia	7	5,8 %
Preparación de clases declarada	Herramienta de planificación	2	1,6 %
	Planificación del docente	8	6,6 %
	Uso de material de apoyo	4	3,3 %
Ambiente en el aula declarado	Contexto de clases	7	5,8 %
	Relación docente-estudiantes	9	7,4 %
	Apoyo externo	4	3,3 %
Dificultades identificadas declaradas	Dificultades del docente	15	12,4 %
	Dificultades del contexto	7	5,8 %
	Evaluación de aprendizajes	1	0,8 %

Tabla N°2.- Correspondiente a las Categorías del Discurso Docente

De acuerdo con la Categoría Conocimiento para la Docencia Declarado, el docente participante declara que no trabaja con una línea teórica en particular, pero que, si tuviera que definirlo, se centraría en la neuroeducación. Cuando evita establecer su base teórica lo justifica en que:

*“...la neuroeducación se está armando, es una cuestión como subdisciplina, como mucho diría yo que tiene 10 o 15 años estable, que tu digas que hay teóricos que hacen alusión a esto”. P23, LTdT*

En relación con lo anterior, y respecto al manejo teórico del tema central, vale decir la metacognición, el docente plantea que, a pesar de estar del lado de la neuroeducación, es básico lo que conoce sobre metacognición, lo que se concretiza cuando dice:

*“...va a sonar super rudimentario y precario, para mí la metacognición dice del proceso de la toma de conciencia de sus procesos cognitivos, la reflexión de sus propios procesos cognitivos”. P85, MdTC*

Siguiendo con la misma línea, es preciso destacar que el conocimiento disminuido sobre metacognición se fundamenta en la baja intención del docente por entender y utilizar la metacognición como herramienta para su docencia, siendo esa su postura desde el inicio de la entrevista. Esto se pudo identificar en variadas oportunidades, específicamente en el momento en que responde:

*“...pero es que soy más honesto tampoco me interesa, no porque desvalide esa línea, es que no me llama la atención, en serio, no me llama la atención el ejercicio metacognitivo como tal”. P104, MdTC.*

A pesar de lo anterior, el docente reconoce el uso de algunos elementos de la metacognición, identificados a lo largo de la entrevista, tales como la reflexión y el diálogo. Sin embargo, comenta que esto sucede porque son herramientas que utiliza desde la experiencia y el estudio de otros elementos teóricos, dejando esto claro cuando plantea que:

*“...yo creo que puede ser que haya algunos elementos, pero no lo justifico desde la metacognición”. P98. MdTC*

En definitiva, respecto al conocimiento teórico del docente como base para su docencia y específicamente respecto a la metacognición, el docente reconoce su desinterés por esta última, sin quitarle importancia ni validez. Además, reconoce el uso de sus elementos, mas no es un profesional que estudie la metacognición, por lo que si existe alguna actitud metacognitiva de su parte no se llevaría a cabo desde la conciencia ni el conocimiento de los elementos que forman parte de esta línea de trabajo.

Con respecto a la Categoría Ejercicio Docente Declarado, el profesor fue entregando características sobre cómo piensa él que son sus clases, basado en lo expuesto en la categoría anterior, desde donde estableció que:

*“...si tuviera que definirme como profe, la respuesta elegante es ecléctico, pero la respuesta real es que yo hago las clases como a mí me gustaría tener una clase, donde me siento cómodo haciendo clases...” P119, TdC.*

En línea con lo anterior, el docente destaca la importancia de poder identificar lo que sucede en los y las estudiantes mientras él dicta las clases, reconociendo el uso de técnicas personales que le permiten leer el contexto del aula e ir moldeando su ejercicio, lo que se concretiza cuando comenta:

*“Yo sí creo que uno puede identificar en la conducta del otro como está procesando la información... creo fielmente que, cuando veo lo que lo que está pasando en sus cuerpos, soy capaz de leer lo que está pasando en su cabeza, de verdad que yo creo que uno manifiesta físicamente el proceso cognitivo por mucho que uno esté calladito ahí sentado” P87, TdT.*

Independiente de que se reconozca como un profesional cercano a los y las estudiantes y muy dispuesto en el proceso de enseñanza aprendizaje, el docente declara tener límites establecidos entre el ejercicio docente y su vida personal. Y es que, aunque hay un compromiso por el aprendizaje de los y las estudiantes, esto se observa en el aula misma, lo que se concretiza cuando plantea que:

*“Sí estoy comprometido con el espacio del aula, pero ya no me llevo un problema para la casa, de hecho, yo no hablo de mi pega en la casa”. P107, CdD.*

Siguiendo con la idea, todo lo que el docente declara en función de su ejercicio profesional se encuentra bajo “lo ecléctico”, como se mencionó anteriormente. Sin embargo, es el mismo docente quien se autocrítica respecto a esta definición, lo que se ve reflejado cuando dice:

*“...escondo mi ignorancia, mis limitaciones en un concepto robusto como el de ecléctico, para poder decir no soy competente para hacerlo de otra forma”. 116, JED.*

En definitiva, en este caso particular, el ejercicio docente se lleva a cabo mediante el uso de técnicas propias del docente, las cuales se ciñen a sus capacidades y conocimientos, definiéndose como un docente comprometido con el aprendizaje, el cual tiene limitaciones que lo hacen fluir entre las herramientas con las que cuenta, siempre teniendo como objetivo el aprendizaje de los y las estudiantes.

Teniendo conocimiento de lo analizado hasta ahora, es preciso profundizar en la Categoría Estrategias para la Docencia Declaradas, aspecto en el cual el docente declara el uso de dos estrategias puntuales; el diálogo transversal y la reflexión. De acuerdo con el diálogo transversal, el docente refiere que:

*“Cuando estamos dentro del aula, yo espero que la conversación sea de par a par, sin caer en un lenguaje vulgar, sin caer en una idea de, ¿cómo se llama?, de “colegear” con la persona que tengo al lado, pero sí que se entienda de si me tutean no tengo ningún rollo, si utilizan mi nombre, no tengo ningún inconveniente”. P5, DdE.*

Respecto a esto último, el docente considera que, como toda estrategia, esta trae consigo algunos aspectos que en la práctica traen dificultades. Y es que el establecer una transversalidad, entre los y las estudiantes y el docente, puede prestarse para malentendidos y general experiencias negativas. Sin embargo, son mayores las experiencias positivas frente al uso de esta estrategia, lo que se concretiza cuando comenta que:

*“...eso ha hecho una comunicación con esas características, ha hecho que las estudiantes, en cierta medida, se sientan mucho más confiadas, mucho más tranquilas, eh, puedan proyectar cosas, comentar situaciones que a lo mejor en otras circunstancias no lo harían. Yo he notado también que están más relajadas, que están más abiertas...” P7, BdE.*

Por otra parte, como ya se hizo mención, el docente plantea el uso de la reflexión como una estrategia de aprendizaje que está presente en el desarrollo de sus clases. Esta herramienta es utilizada con la idea de que las estudiantes internalicen los contenidos de manera significativa y no solo memorística, lo que el docente fundamenta planteando que lo usa:

*“...para que las estudiantes, más que nos repitan un contenido, les haga ruido lo que le estamos diciendo, que las mueva, que le generen cosas para el cambio...” P29, BdE.*

La aplicación de estas estrategias en la práctica, a juicio del docente, va de la mano con la reciprocidad con la que los y las estudiantes enfrentan la clase. En este sentido, el docente plantea que las intenciones de promover el diálogo y la reflexión siempre están, pero que la respuesta del alumnado no se ciñe a aquello en gran parte de los casos, por lo que las intenciones no llegan a la práctica.

Las categorías antes mencionadas se nutren entre sí, con el fin de establecer mejores formas de pedagogía y el manejo de ellas se ve reflejado en la cuarta categoría, la que fue nombrada Preparación de Clases Declarada. En el contexto previo a la clase, el docente refiere no utilizar una planificación estructurada y que trabaja los contenidos de la forma en que él cree que se debe hacer. Esto se ve concretizado cuando dice:

*“...no soy tan meticuloso para decir lo planteé de esta forma y lo anoté de esta forma, pero sí son cosas que sé que tienen que saber las estudiantes como futuras profesionales” P69, PdD.*

En línea con esto, el docente simplifica la planificación y la vincula con el material de apoyo con el que trabajará en la clase, ya que a través de este se va guiando sobre lo que se desarrolla en la práctica. En este sentido, plantea que en sus presentaciones:

*“...trato de tener tres grandes hitos dentro de la clase, sea un hito para la activación, un hito para el desarrollo y un hito para el cierre, y trato de que*

*esos 3 grandes hitos, dependiendo de las características de la clase, van a ser más o menos expositivos". P77, PdD.*

Entonces, en lo que respecta a la preparación de la clase, el docente la concibe como una etapa en la que identifica lo que él necesita enseñar y las y los estudiantes necesitan aprender. Junto con esto, el docente considera la redacción de una planificación como innecesaria para su ejercicio docente y como un ejercicio que hace bajo la presión de cumplir el programa en su totalidad.

De acuerdo con la Categoría Ambiente en el Aula Declarado, el docente establece que en el contexto aula pueden suceder muchas cosas que cambian el rumbo de la clase, sin embargo, siempre hay un objetivo que cumplir y eso es inamovible. En este sentido, el docente considera que para llevar bien la clase el se debe sentir cómodo dictándola, justificado en que:

*"...he notado que en la medida que yo me siento bien con la clase, mis estudiantes se sienten mejor aún" P.14, RDE.*

Dentro de dicha relación entre el docente y sus estudiantes, vuelve a surgir el diálogo como elemento vinculante entre los participantes del proceso de enseñanza aprendizaje. En este caso, el dialogo es visto por el docente como un elemento que le permite tener un *feedback* sobre lo que los y las estudiantes van comprendiendo, lo que le ayuda a identificar en qué temas profundizar, qué cosas volver a explicar, entre otros. Y es que para el docente:

*"...el diálogo tiene dos partes ¿ya?, y desde ese punto de vista, las chiquillas hacen hartito, hacen que la clase sea mucho más llevadera, entonces mérito para ellas también" P44. RDE.*

En función del contexto de clases, lo que más mueve al docente es que los y las estudiantes aprendan, pero considera que él es solo una parte del aprendizaje, la otra parte la ponen los alumnos. En este sentido, no todos los cursos son iguales, por lo que el docente comenta que:

*“...hay gente que me odia, hay gente que me ama, hay gente que le gusta como hago las clases, hay otros que no”. P117, RDE.*

*“Yo creo que me ajusto a los requerimientos del contexto”. P118, CdC*

En definitiva, el ambiente de aula ideal para el docente es uno en el que él se sienta cómodo, para que los demás se sientan igual. Y, además, considera importante, en este ambiente, la participación de los alumnos para poder moldear el trabajo docente de acuerdo con las necesidades del grupo, aceptando las diversidades personales y cognitivas.

Y, por último, en referencia a la Categoría Dificultades Identificadas Declaradas, en el discurso del docente se desclasificó dos tipos de dificultades. La primera de ellas dice relación con el contexto, desde donde el docente reconoce que una de las grandes dificultades que se presentan en este nivel es la variedad de ritmos de aprendizaje. Si bien esta situación es parte de una realidad y el docente lo reconoce como tal y no como una dificultad de los estudiantes, se vuelve un problema cuando no se externaliza y algunos alumnos van quedando atrás. En este sentido, el docente declara que:

*“Me ha pasado que para algunos contenidos algunos estudiantes van super rápidos y en ese mismo contenido otro grupo va lento y necesita otro tipo de mediación...” P10, DdC.*

*“...entonces, trato de acercarme cuando ya veo que tiene la idea general, voy a preguntar directamente...” P11, DdC.*

*“...en ese caso, me gusta mucho leer caras, estoy muy pendiente de las caras”. P12, DdC.*

Como dificultad del contexto también se identifica el factor tiempo, que para el docente es un elemento que no le permite desarrollar algunos puntos como el cierre de la clase. Esto último es bastante relevante ya que, para el docente, el cierre representa ese momento en el que se lleva a cabo el ejercicio reflexivo y evaluativo de lo que se

trabajó en la clase, por lo que no poder llegar a ese momento no le permite tener una retroalimentación constante de su trabajo. Esto se ve concretizado cuando dice:

*“...después de la maravillosa decisión que tomó la universidad de acortar esos 10 minutos, más tiempo me falta porque acortan los minutos, pero los programas siguieron iguales”. P76, DdC.*

Y el último aspecto que se establece como dificultad del contexto es lo vinculante que es el contenido de los ramos que imparte el docente con los ramos dictados por otros docentes. En esa línea, el profesor declara que a veces debe acelerar o frenar su ritmo de trabajo dependiendo de cómo van avanzando los y las estudiantes en otras clases, por lo que:

*“...mi planificación está sujeta al avance curricular de la otra asignatura para que puedan ir conversando con ella, depende mucho de otros factores más que de la clase misma”. P79, DdC.*

Por otro lado, se encuentran las dificultades del docente, desde donde este último reconoce tener algunas limitaciones que afectan en su desempeño profesional. Lo que destaca el docente como gran dificultad es lo dispersas que terminan siendo sus clases a raíz de su diagnóstico de Trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad, lo que se concretiza cuando menciona que:

*“...hay un factor personal horrible, yo veo una mosca y me voy con ella. O sea, no recuerdo si en la observación que fueron lo hice, pero cuando siento mucha bulla les digo me estoy desconcentrando, hay mucho ruido, quién está hablando”. P80, DdD.*

En esta misma línea, el docente comenta que esta condición no le permite llevar a cabo lo que está planificado y que, junto a las dificultades del contexto, el cierre de la clase es lo que se ve más afectado, siendo un momento importante de esta. En este sentido, el docente comenta:

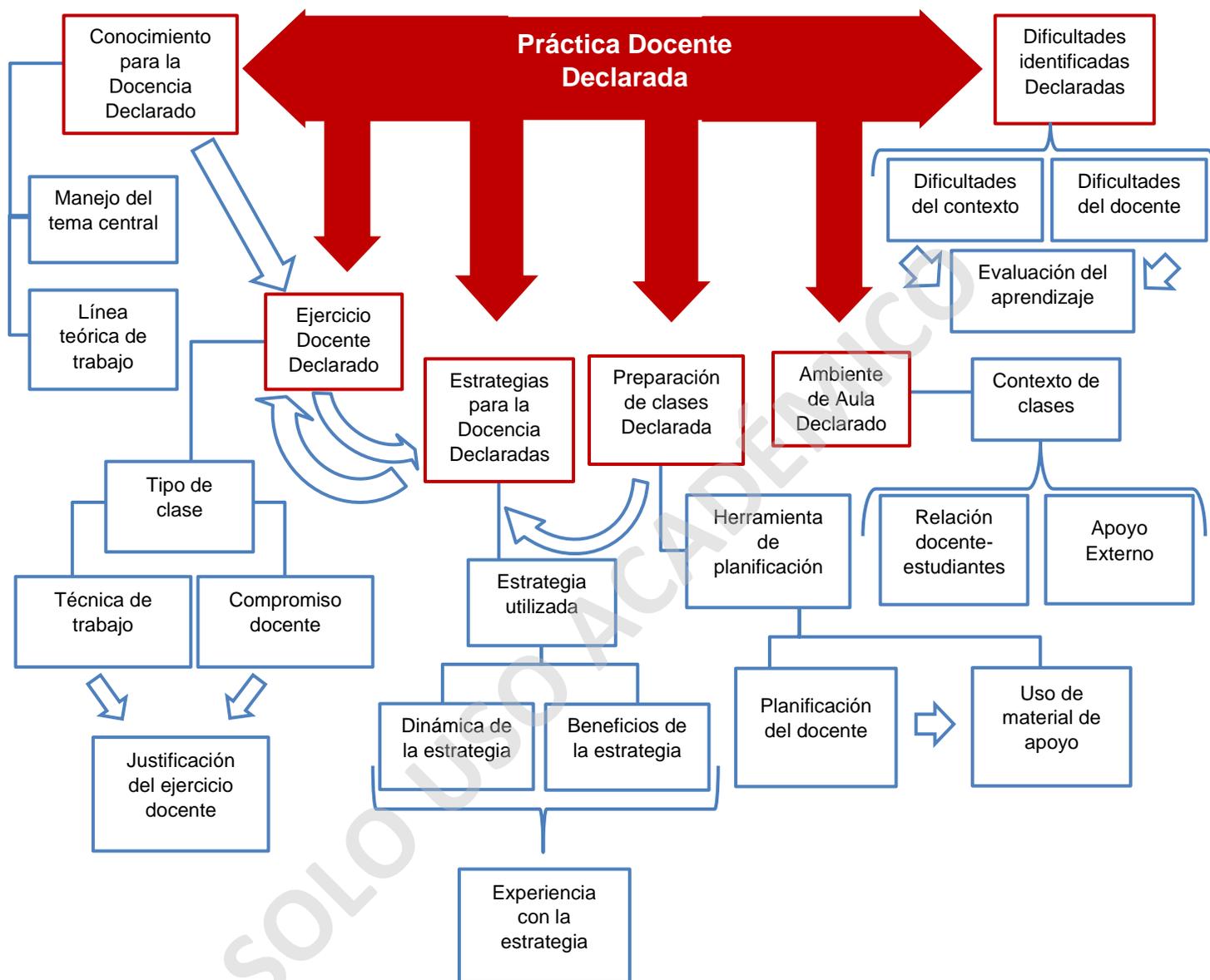
*“...además del tiempo y la carga sobre curricular de la asignatura propiamente tal, un factor indiscutible es mi estilo, porque soy desordenado... he hecho el trabajo consciente de ir paso a paso, pero en el paso dos ya me fui...” P83, DdD.*

Conjunto a estas dificultades, se suma la baja motivación que actualmente tiene el docente con la educación. Durante su trayectoria profesional, el docente hace referencia a que cada vez siente menos vínculo con la educación y su desempeño se relaciona con eso, lo que se concretiza cuando dice:

*“...una de las grandes barreras que tengo que superar, tiene que ver con que cada vez me gusta menos la educación. Entonces ¿cómo hago para que mi espacio sea agradable y mi desánimo no influya en las estudiantes?” P120, DdD.*

Finalmente, cabe señalar que las interacciones que se establecieron se ven esquematizadas en el modelo asociado al Discurso Docente. Para sus efectos, se da paso a la representación gráfica que muestra la relación entre las categorías generadas durante el proceso de análisis de contenido.

## Modelización Análisis de la Práctica Docente Declarada.



Esquema N°2.- Correspondiente a la Modelización del Análisis de la Práctica Docente Declarada.

A partir del análisis de contenido realizado, en este apartado se presenta la triangulación de los datos cualitativos obtenidos por medio de la observación de clases, la entrevista al docente y la revisión bibliográfica.

Para efectos de este estudio, la triangulación de datos se utilizó con la finalidad de contrastar la información obtenida mediante las tres fuentes antes mencionadas, basado en que, como mencionan Aguilar y Barraso (2015), esta técnica hace referencia al uso de diferentes estrategias y fuentes de información sobre recogida de datos y posibilita comparar la información obtenida. En este sentido, la recogida de datos que se utilizó fue la espacial, ya que se recopilaron datos en distintos lugares, para la identificación de similitudes y diferencias.

Los métodos de recopilación de datos que se utilizaron para esta investigación fueron la observación de clases y la entrevista al docente, junto con la base teórica de la investigación. La observación de clases permitió comprender la dinámica del aula, poniendo el foco en las interacciones entre el docente y las estudiantes, además, la identificación de las estrategias utilizadas por parte del docente para su ejercicio. En este sentido, la observación entregó los datos necesarios para corroborar de manera precisa lo que el docente declaró en la entrevista. Esta última permitió obtener datos más profundos sobre la experiencia y opinión en relación con su práctica docente.

Producto del contraste entre las tres fuentes de información utilizadas para la triangulación de datos, desde al ejercicio docente observado, se pudo ver que el profesor trabaja mediante una estructura de clases que no es rígida, marcando los tiempos de esta según lo que va sucediendo en la clase y no con base en una planificación. Esto se condice con el ejercicio docente declarado, desde donde el profesor define su trabajo como “ecléctico”, es decir, que no cuenta con una forma específica ni predeterminada de hacer las clases, sino que se toma de muchas cosas dependiendo de lo que va sucediendo en el proceso. Así también, se relaciona con la preparación de clases declarada, en donde el profesor reconoce que no realiza un ejercicio previo de

planificar las sesiones, sino que se centra en identificar qué es lo que las estudiantes requieren aprender y cómo estos aprendizajes se van alcanzando, siempre enfocado en plantear y cumplir los objetivos de cada clase, para lo que se va adecuando al contexto y a cada suceso relacionado con el aprendizaje de las estudiantes.

Desde la metacognición, y en relación con lo mencionado anteriormente, es posible mencionar que la planificación es un elemento fundamental que, como plantea Flavell (1979), permite establecer objetivos y elegir las estrategias que ayuden a alcanzar dichos objetivos. En este sentido, retomando la preparación de clases declarada, el establecimiento de objetivos para cada clase existe, sin embargo, las estrategias utilizadas para cumplir dicho objetivo no se establecen de manera previa, sino que van a depender del contexto que se da en el proceso de enseñanza aprendizaje, tal como se vio en el ejercicio docente observado.

De acuerdo con esto, la estructura de clases se ve plasmada en el uso de material de apoyo observado, que representa el elemento guía para la práctica docente. En dicho material, se identifican las etapas de la clase, vale decir, inicio, desarrollo y cierre. Sin embargo, se pudo observar que la fase de cierre se ve afectado producto de la alta concentración de tiempo utilizado en las etapas anteriores de la clase. Esto se vincula a la preparación de clases declarada, en donde el docente menciona que, la planificación de sus clases y la estructura de estas es trabajada desde el material de apoyo, en este caso la proyección de presentaciones PowerPoint. De la misma manera, tiene relación con las dificultades identificadas declaradas, específicamente con aquellas referentes al contexto, puesto que el docente reconoce el factor tiempo como un elemento que no le permite cerrar las clases como esperaba hacerlo, lo que, además, quita la posibilidad de evaluar el aprendizaje dentro de la misma clase.

Este último punto es de suma importancia para el ejercicio metacognitivo, ya que como mencionan Flavell (1979) y Brown (1987) la evaluación es un elemento primordial dentro de este proceso. Como se mencionó en el párrafo anterior, desde las

dificultades identificadas declaradas, el docente considera la falta de tiempo para el cierre de sus clases como un factor que le impide evaluar la comprensión de los contenidos por parte de las estudiantes. Sin embargo, a partir de las estrategias para la docencia observadas, se pudo ver que el profesor está constantemente preocupado de consultar si lo que él está exponiendo es comprendido por las estudiantes. Si bien no existe una evaluación mediante algún instrumento o ejercicio, el docente lo hace a través de la resolución de dudas a lo largo de las clases. Lo que se vincula de vuelta con las dificultades identificadas declaradas, cuando el docente menciona que la única manera de evaluar es consultando a sus estudiantes si se entendió lo explicado y resolviendo dudas hasta asegurarse de que las estudiantes comprendan los contenidos o las instrucciones, dependiendo del caso.

Siguiendo la línea del uso de estrategias dentro del desarrollo práctico docente, se puede establecer que, desde las estrategias para la docencia observadas, se identificó que el docente emplea dos estrategias dominantes: la actividad en clases y el diálogo. A través de ambas, el docente logra trabajar de diferentes formas el contenido, con la idea de que todas las estudiantes comprendan lo que se está trabajando. Desde las actividades, se forma un espacio dinámico para comprender los contenidos y alcanzar aprendizaje, y a partir del diálogo surge la oportunidad de plantear y resolver dudas, relacionar contenidos y reflexionar acerca de estos. Esto se lleva a cabo, como se puede ver en el ambiente de aula observado, gracias a la participación de las estudiantes dentro su proceso de formación, pero también, como se establece en el ejercicio docente declarado, producto de la disposición del docente para respetar las individualidades frente al trabajo que realiza en un espacio donde los ritmos y las formas de aprendizaje son distintos.

Lo anterior es un punto relevante, ya que como destaca Brown (1987), es necesario fomentar en el aula un ambiente propicio para la reflexión, respetando los tiempos individuales de cada estudiante respecto al aprendizaje. Esto se condice con las estrategias para la docencia declaradas, en donde el profesor destaca el diálogo

transversal como su mayor herramienta. Junto con esto, el docente reconoce la reflexión como una estrategia importante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y plantea que esto se da mediante el diálogo transversal que él propone. Sin embargo, en el caso de ambas estrategias, no siempre funcionan, ya que como todo lo que se ha mencionado, va a depender del contexto.

En ese sentido, la disposición de las estudiantes cobra un peso muy importante, ya que, como se ve en el ambiente de aula observado, las clases que dicta el docente sufren de muchas interrupciones y, a partir de esto, la clase deben ser adaptadas constantemente, por ejemplo, por los atrasos de las estudiantes, momentos de desorden en la sala, emisión de ruidos, entre otros. Esto se relaciona con que, desde las estrategias para la docencia declaradas, el docente comenta que en muchas ocasiones la transversalidad es interpretada por las estudiantes como una señal de relajo, por lo que el trabajo de esa forma se aleja de las intenciones reales del docente y afecta en el desarrollo de la clase y de otras estrategias como la reflexión.

Continuando, desde el ambiente de aula observado, se pudo ver que el docente monitorea constantemente el espacio para realizar la clase, tanto a nivel físico como en función del aprendizaje. En este sentido, como mencionan Pozo y Mateos (2009) el ambiente en el que se lleva a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje es influyente para el desarrollo de la metacognición, pero también se necesita que los sujetos que participan de este sean activos y se conozcan a sí mismo como individuos con potencial para poder transformarse. Esto último también se logró ver en el ambiente de aula observado, ya que en el contexto de clases la participación de las estudiantes y su interacción con el docente permiten que la clase se desarrolle con fluidez. Además, desde el ambiente de aula declarado, el docente destaca que para él es importante que las estudiantes se encuentren bien dentro de sus clases, brindándole relevancia al estado emocional de sus alumnas, planteando que él se da cuenta cuando le pasa algo a una de ellas y que se toma el tiempo de conversar para poder ayudar en caso de que se requiera y desde su alcance.

En este punto, como señala Hurtado (2017) para el uso de estrategias metacognitivas, es necesario que los docentes se adapten a las necesidades individuales de los y las estudiantes, por lo que conocer a sus alumnos(as) para proporcionar una educación personalizada efectiva, no solo desde posibles limitaciones, y la diferencia de estilos y ritmos de aprendizaje, sino también a partir de factores socioemocionales con el fin de acompañarlos en el proceso académico.

En último lugar, desde el mismo ambiente de aula declarado, el docente menciona que, para poder desarrollar sus clases, debe sentirse cómodo. En función del ambiente de aula observado, en algunos momentos las estudiantes comenzaban a conversar y el docente les solicitaba poner atención, poniendo énfasis en que él debía estar concentrado para poder explicar, y que esas distracciones lo desviaban del tema. Entonces, el docente respeta los espacios de las estudiantes, pero también necesita que se le considere a él en el ambiente de clases. Esto se vincula a las dificultades identificadas declaradas, principalmente aquellas relacionadas con el docente mismo, desde donde el profesor plantea que como persona natural tiene dificultades de atención con diagnóstico clínico, lo cual interfiere en su desempeño docente precisamente cuando el grupo de estudiantes realiza acciones que lo distraen.

#### IV. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos dentro de la investigación nos entregan la posibilidad de aportar al conocimiento que existe sobre el uso de estrategias metacognitivas por parte de docentes de educación superior. En primer lugar, se puede señalar que, en el caso de estudio, existe coherencia entre lo que el docente declaró en la entrevista y lo que el equipo investigador observó en las clases revisadas.

A partir de esto, se estableció la respuesta a la pregunta de investigación y al objetivo general propuesto, comprendiendo las representaciones que el docente tiene acerca del uso de estrategias metacognitivas para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, desde donde se puede decir que las estrategias metacognitivas no son consideradas como un elemento interesante para el docente, pero que sin embargo, pesar de esta negación, dentro de su relato expone elementos pertinentes a metacognición que son de gran importancia para el ejercicio profesional, las cuales se vieron reflejadas la práctica observada.

Por lo anterior, al conocer la postura del docente frente a la temática central, podría decirse que no se trata de un profesional que declare la metacognición en su práctica docente, pero al detallar las estrategias que utiliza, y posteriormente analizar el contraste entre lo declarado y lo observado, se pudo dar cuenta que varias de las estrategias pertenecen a la metacognición, principalmente el diálogo y la reflexión; aunque el docente las lleva a cabo a partir de lo que a él le parece adecuado hacer y/o justificado desde otros lineamientos teóricos.

Ahora, el hecho de no incluir estrategias metacognitivas y/u otras estrategias en la práctica docente, declarado por el mismo profesor, se vincula al hecho de que existen dificultades contextuales y personales a las que se debe enfrentar en su ejercicio, las cuales hacen que él mantenga una misma línea de trabajo, sin integrar otros elementos que pueda considerar importantes.

La intención del equipo investigativo por comprender las representaciones del docente sobre el tema de investigación tuvo relación con que, como se planteó al

comienzo del estudio, (Arias y Linares, 2018; Piña y Alfonzo, 2019; Zaldívar y Lorenzo, 2021) investigaron sobre estrategias metacognitivas utilizadas por los docentes, pero desde un modelo “fenomenológico”, quedándose sólo con lo que los docentes declaran sobre el tema, sin profundizar en ello. Entonces, lo que nos propusimos hacer fue agregarle a esta declaración un elemento que nos permitiera contrastar, y de esta manera corroborar, la coherencia del discurso versus la práctica, a partir del modelo de investigación “interaccionismo simbólico”.

Por otra parte, es preciso comentar que en el proceso de este trabajo de investigación se nos presentaron algunas limitaciones. Al comenzar, nos encontramos con la negación de algunos docentes para participar en este proceso investigativo, teniendo que buscar nuevas opciones en reiteradas ocasiones, lo que no teníamos contemplado.

Producto de lo anterior, se nos presentó otro pormenor, el factor el tiempo, ya que por al no encontrar docentes que estuviera dispuestos a participar, cada vez se nos acortó más el tiempo disponible para realizar el estudio. Ante la falta de éste, tuvimos que pasar desde la idea de trabajar con un docente de cada carrera de la Escuela de Educación a realizar la investigación con un docente al azar en un estudio de caso único.

Así también, debido a nuestra ignorancia en el proceso de investigación, por no entender algunos pasos a seguir o el qué hacer, se nos presentaron dificultades para avanzar y nos retrasamos en algunas oportunidades en la realización de las distintas fases, esperando correcciones y explicaciones del profesor para poder seguir con el proceso.

Finalmente, a partir de esta investigación surgen algunas propuestas a indagar en futuras investigaciones. Primero, se propone que esta investigación se pueda extender a más participantes, ya que como se mencionó, por algunas limitaciones en el proceso, se trabajó con un caso único, pero sería interesante aplicar esta investigación a más docentes, con el fin de obtener las representaciones de más docentes sobre la metacognición.

Por otra parte, también sería interesante que este tipo de investigación se aplique en otras facultades y/o escuelas de educación superior, ya que esta fue aplicada en la Escuela de Educación, donde se están preparando a futuros docentes, pero podría resultar provechoso comparar el uso de la metacognición en aulas donde se prepara a otro tipo de profesionales.

Otra recomendación a nuevas investigaciones es que este proceso se pueda aplicar a otro nivel educativo, como por ejemplo a educación básica o educación media y así dar cuenta de cómo se está trabajando el uso de metacognición en esos niveles.

Además, se podría considerar la opinión de los estudiantes para recopilar información, basado en que en un comienzo nuestra triangulación de datos se realizaría entre lo que declarara el profesor, lo que dijeran los estudiantes y lo que observáramos en la práctica, sin embargo, no se pudo llevar a cabo de esa manera.

Y, por último, podría agregarse un proceso de intervención posterior al análisis de los datos, para promover el uso de estrategias metacognitivas en caso de que se identifique la inexistencia de estas, como una forma de dar a conocer esta línea que aún sigue siendo incipiente en el contexto educativo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar Gavira, S., & Barroso Osuna, J. (2015). LA TRIANGULACIÓN DE DATOS COMO ESTRATEGIA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. *Revista de Medios y Educación*, (47), 73-88. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36841180005>
- Alama, C. (2015). Hacia una didáctica de la metacognición. *Revista Horizonte de las Ciencias*, 5(8), 77-86. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5420477>
- Albéniz, A., Escolano, E., Pascual, M., Lucas, B., & Sastre., S. (2015). Metacognición en un proceso de aprendizaje autónomo y cooperativo en el aula universitaria. *Unizar*, 18, 95–108. [https://zaquan.unizar.es/record/62990/files/texto\\_completo.pdf](https://zaquan.unizar.es/record/62990/files/texto_completo.pdf)
- Altez, E., Montenegro, R., Trujillo, N., Mamani, G., Delso, I., Gonzales, M. (2021). *Vista de El cognitivismo: perspectivas pedagógicas, para la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés, en comunidades hispanohablantes*. <https://educas.com.pe/index.php/paidagogo/article/view/48/160>
- Arias, W. y Linares, G. (2018). Inteligencias múltiples y estrategias metacognitivas en profesores universitarios. *Perspectiva Educacional*, 57(1), 120-140. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.1-art.669>
- Ayala, R. (2008). LA METODOLOGÍA FENOMENOLÓGICO-HERMENÉUTICA DE M. VAN MANEN EN EL CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. POSIBILIDADES Y PRIMERAS EXPERIENCIAS. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409-430. <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321909008.pdf>
- Barreda, M. (2012). El Docente como Gestor del Clima en el Aula. Factores a tener en cuenta. *Universidad de Cantabria*. <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/1627/Barreda%20Gómez,%20María%20Soledad.pdf?sequence=1>
- Bravo, F., León, O., Romero, J., Alfonso, G., López, H. (2018). Ambientes de Aprendizaje. *ACACIA Cultiva: Equipo Metodología*. [https://acacia.red/udfjc/wp-content/uploads/sites/5/2018/07/Fundamento\\_conceptual\\_Ambientes\\_de\\_aprendizaje\\_para\\_la\\_Metodología\\_AAAA.pdf](https://acacia.red/udfjc/wp-content/uploads/sites/5/2018/07/Fundamento_conceptual_Ambientes_de_aprendizaje_para_la_Metodología_AAAA.pdf)

- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. *F. E. Weinert & R. H. Kluwe, (Eds.) Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65-116)
- Castro, W. y Oseda, D. (2017). Estudio de estrategias cognitivas, metacognitivas y socioemocionales: Su efecto en estudiantes. *Redalyc*, 33(84), 557-576. <https://www.redalyc.org/journal/310/31054991020/html/>
- Galarza, C. (2020). Los Alcances de una Investigación. *CienciAmérica: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*. 9(3), 1-6. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7746475>
- García, R. (2020). Aprender a aprender. *Referencia Pedagógica*, 8(2), 203-218. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2308-30422020000200203#:~:text=%E2%80%9CAprender%20a%20aprender%20implica%20la,y%20adaptan%20a%20nuevas%20situaciones%E2%80%9D](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-30422020000200203#:~:text=%E2%80%9CAprender%20a%20aprender%20implica%20la,y%20adaptan%20a%20nuevas%20situaciones%E2%80%9D)
- González, B. y León A. (2013) Procesos cognitivos: De la prescripción curricular a la praxis educativa. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 19, 49-67. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65232225004.pdf>
- Hernández, R. e Infante, M. (2017). La clase en la educación superior, forma organizativa esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Educación y Educadores*, 20(1), 27-40. <https://www.redalyc.org/journal/834/83449754002/html/>
- Hurtado, A. (2017). Los procesos cognitivos: metacognición como proceso de aprendizaje. *Educación*, (23), 19–24. <https://doi.org/10.33539/educacion.2017.n23.1165>
- Jodelet, D. (1986). *La Representación social: fenómeno, concepto y teoría*. Barcelona, España: Ed. Paidós. [https://www.researchgate.net/publication/327013694\\_La\\_representacion\\_social\\_fenomenos\\_concepto\\_y\\_teoria](https://www.researchgate.net/publication/327013694_La_representacion_social_fenomenos_concepto_y_teoria)

- Laudadío, J., Mazzitelli, C. y Guirado, A. (2015). Representaciones de Docentes de Ciencias Naturales: Punto de Partida para la Reflexión de la Práctica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 159-181.  
[http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-47032015000300159&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032015000300159&lng=en&tlng=es)
- Monereo, C. (2021). De los procedimientos a las estrategias implicaciones para el Proyecto Curricular Investigación y Renovación (IRES). *Investigación en la Escuela*, (27), 21-38.  
<https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/8218>
- Montes de Oca, N. y Machado, E. (2011). Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Humanidades Médicas*, 11(3), 475-488.  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1727-81202011000300005&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202011000300005&lng=es&tlng=es)
- Moreno-Martín, G., Martínez-Martínez, R., Moreno-Martín, M., Fernández-Nieto, M. y Núñez, S. (2017). Acercamiento a las Teorías del aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de Ciencia, Tecnología e Innovación*, 4(1), 48-60.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6756396>
- Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Huemul.  
<https://taniars.files.wordpress.com/2008/02/moscovici-el-psicoanalisis-su-imagen-y-su-publico.pdf>
- Moscovici, Serge. (1986). *Psicología social*, I. Ed. Paidós: Barcelona-España.  
[https://www.academia.edu/45127743/Biblioteca\\_Serge\\_Moscovici\\_Psicologia\\_social\\_I](https://www.academia.edu/45127743/Biblioteca_Serge_Moscovici_Psicologia_social_I)
- Mosquera, I. (2019). Metacognición: promover el aprendizaje autónomo de los estudiantes. *Educación. UNIR: La Universidad en Internet*.  
<https://www.unir.net/educacion/revista/metacognicion-promover-elaprendizajeautonomo-de-losestudiantes>

- Nolasco del Ángel, M. de la L. (2014). Estrategias de enseñanza en educación. *Vida Científica Boletín Científico De La Escuela Preparatoria No. 4*, 2(4).  
<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa4/article/view/1893>
- Orellana, O., García, L., Alvites, J., Salazar, M., Sotelo, L., Sotelo, N., ... & Rivera, J. (2008). Representaciones sociales sobre el psicólogo en profesores de la educación básica pública y privada de Lima (costa) y provincias (sierra y selva). *Revista de investigación en psicología*, 11(2), 51-54.
- Ormrod, J. (2005). *Aprendizaje Humano* (4.<sup>a</sup> ed.). Merrill.  
<https://saberespsi.files.wordpress.com/2016/09/ellis-aprendizaje-humano.pdf>
- Ortega, L. y Alvear, P. (2021). Habilidades metacognitivas en docentes de la Universidad Autónoma de Bucaramanga.  
<https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/15360>
- Osses, S., y Jaramillo, S. (2008). METACOGNICIÓN: UN CAMINO PARA APRENDER A APRENDER. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 187-197.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000100011>
- Parreño, C. (2018). El constructivismo, según bases teóricas de César Coll. *Revista Andina de Educación*, 2(1), 25-28.  
<https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree/article/view/659>
- Pérez, A., Escolano, E., Pascual, M., Lucas, B., Sastre, S. (2015) Metacognición en un proceso de aprendizaje autónomo y cooperativo en el aula universitaria. *Contextos educativos: Revista de Educación*. 18, 95-108.  
<https://zaguan.unizar.es/record/62990>
- Piña, R. y Alfonso, V. (2019). La metacognición en la educación universitaria. un caso de estudio. *Rev Elec Psic Izt*, 22(2):2255-2277.  
<https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=88183>

- Pozo, J. y Mateos, M. (2009). Aprender a aprender: hacia una gestión autónoma y metacognitiva del aprendizaje. *Psicología del aprendizaje universitario. Ediciones Morata*. 54-69. <http://digital.casalini.it/2953091>
- Quiroga, M. (2016). La metacognición como función ejecutiva: su rol en la comprensión de textos. *Exlibris*, 5, 516-528. <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/exlibris/article/view/3043/989>
- Ramírez, D. e Inche, J. (2004). El Diseño de la Investigación Cualitativa. [https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/plan\\_invest/n1\\_2004/a08.pdf](https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/plan_invest/n1_2004/a08.pdf)
- Rodríguez, J. y Alamilla, P.(2018). La complejidad del conocimiento profesional docente y la formación del conocimiento práctico del profesorado. *Actualidades Investigativas en Educación*. 18(2), 1-24. <https://www.redalyc.org/journal/447/44758022017/html/>
- Rubio, F. y Olivo, J. (2020). Dificultades del profesorado en sus funciones docentes y posibles soluciones. Un estudio descriptivo actualizado. *Ciencia y Educación*, 4(2), 7-25. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i2.pp7-25>
- Ruiz, J. (2007) Metodología de la Investigación Cualitativa, Universidad de Deusto, Bilbao, España.
- Sánchez-Amaya, T. y González-Melo, H. S. (2016). Saber pedagógico: fundamento del ejercicio docente. *Educ. Educ.*, 79(2), 241-253. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-12942016000200004](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942016000200004)
- Valenzuela, Á. (2018). La metacognición en los procesos de lectura y escritura académica: ¿qué nos dice la literatura? 46(1) <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.25100/lenguaje.v46i1.6197>

Viñoles, M. (2013). Conductismo y constructivismo: modelos pedagógicos con argumentos en la educación comparada. *Revista electrónica de ciencias sociales y educación*, (3). <https://rua.uady.mx/portal/recursos/ficha/2972/conductismo-y-constructivismo-modelos-pedagogicos-con-argumentos-en-la-educacion-comparada>

Zaldivar, M., & Lorenzo, O. (2021). Percepción de competencias docentes en profesores universitarios de Ciencias. *Dialnet*, 22(5), 420-423. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8038008>

SOLO USO ACADEMICO

## **ANEXO 1: Entrevista semiestructurada acerca del uso de estrategias metacognitivas en educación superior.**

A continuación, se presenta el formato de entrevista semi estructurada para la investigación *Representaciones de un docente acerca del uso de estrategias metacognitivas para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje en educación superior*, la cual tiene como objetivo recoger información acerca del conocimiento y uso del docente sobre metacognición y estrategias metacognitivas en su ejercicio pedagógico.

La presente entrevista consta de 12 preguntas abiertas, las que el entrevistado debe contestar de la forma más completa posible, pudiendo ejemplificar o describir, en la medida que considere necesario.

Todas sus respuestas otorgadas por el entrevistado son de total confidencialidad y solo se utilizarán para los propósitos de la investigación.

<b>Tabla de identificación del docente</b>	
<b>Nombre:</b>	
<b>Carrera:</b>	
<b>Especialización:</b>	
<b>Universidad/es donde imparte clases:</b>	
<b>Ramos que imparte:</b>	

1.- Considerando que en el proceso de aprendizaje los y las estudiantes pueden presentar distintos ritmos ¿Qué estrategias utiliza para respetar la individualidad del proceso en cada uno de ellos(as)?

2.- De qué manera trabaja Ud. los distintos tipos de clases, ¿En qué se basa para enseñar mediante esa estructura de trabajo?

3.- Considerando el proceso de enseñanza aprendizaje, ¿Qué nivel de compromiso considera tener como docente con sus alumnos/as en este proceso dentro del aula?, ¿Qué importancia le otorga a ello?

4.- Respecto a la obtención de aprendizajes, ¿A través de qué tipo(s) de evaluación(es) corrobora que los y las estudiantes lo adquirieron?

5.- Si hablamos de metacognición, ¿Cómo definiría este término, desde la teoría y desde su experiencia como docente?, ¿Qué elementos deben estar presentes en el contexto de enseñanza aprendizaje para que se dé la metacognición?

6.- Entendiendo que el clima en el aula influye en el alcance de aprendizaje de los y las estudiantes, como docente ¿qué elementos de manejo de contexto y espacio utiliza para promover el desarrollo interno del proceso metacognitivo de sus estudiantes?, ¿Cómo los aplica? Comente desde su propia experiencia.

7.- Basándose en alguna experiencia cómo docente, durante su carrera, en la que haya aplicado el uso de estrategias metacognitivas ¿Cree usted que estas favorecen el aprendizaje?

8.- Podría explicar, brevemente, ¿De qué manera planifica sus sesiones?, ¿Qué elementos considera al momento de planificarlas?

9.- Con respecto a las estrategias, ¿Con que frecuencia utiliza estrategias metacognitivas en el aula?, ¿de qué manera implementa y evalúa su uso?

10.- De acuerdo con lo teórico, la reflexión es fundamental en un contexto metacognitivo. Entonces, ¿usted fomenta en el aula un ambiente que motive la reflexión?, ¿por medio de qué actividades promueve un ambiente reflexivo?, durante el desarrollo de sus clases, ¿con qué frecuencia lo hace?

11.- Por otra parte, el diálogo es un ejercicio que permite a los y las estudiantes relacionar los conocimientos ya adquiridos con la nueva información que se está recibiendo. Respecto a esto ¿cómo motiva a los y las estudiantes a establecer diálogos en el proceso de aprendizaje?

11.1.- ¿En qué momentos de la clase se crean estos espacios de diálogo?

11.2.- ¿Considera que los y las estudiantes atienden a estos espacios de diálogo?

12.-Para finalizar, de acuerdo con todo lo respondido, ¿por qué elige trabajar a través de los medios y el uso de elementos mencionados por sobre otros esquemas de trabajo?, ¿qué representa para usted el uso de estrategias metacognitivas en su docencia, ¿cómo influye esto en su desempeño docente y en el desarrollo de los y las estudiantes?

SOLO USO ACADÉMICO

## ANEXO 2: Validación por Juicio de Experto

### Constancia de Validación de Instrumentos

#### Juicio Experto

Yo, Carolina Salamé Saldías, Magíster en Pedagogía Universitaria, y académico/a de la Universidad Mayor, dejo constancia de la validación del instrumento para la investigación *Representaciones de un docente acerca del uso de estrategias metacognitivas para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje en educación superior*, conducente a lograr el grado de Licenciatura en Psicopedagogía para la carrera de *Psicopedagogía* de la Escuela de Educación de la Universidad Mayor.

Criterio de validación	Validado	Validado con observaciones	Deficiente
Suficiencia	X		
Coherencia		X	
Claridad		X	
Relevancia		X	

FECHA: 11 de octubre de 2023



Firma de validador/a experto

## ANEXO 3: Formato de Consentimiento Informado Docente Participante

### Consentimiento informado para participar en un proyecto de investigación

*Representaciones de un docente acerca del uso de estrategias metacognitivas para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje en educación superior.*

Estimada(o) participante, nuestros nombres son Axel Álvarez, Antonia Márquez, Scarlett Orrego, Pamela Silva, y somos estudiantes de la carrera de *Psicopedagogía* de la Escuela de Educación en la Facultad de Ciencias Sociales y Arte de la Universidad Mayor. Actualmente, nos encontramos llevando a cabo un proyecto de investigación para obtener el grado de Licenciada(o) en *Psicopedagogía*, el cual tiene como objetivo Comprender cuáles son las representaciones de un docente de la Escuela de Educación en cuanto al uso de estrategias metacognitivas para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje de los y las estudiantes.

Usted ha sido invitado a participar de este proyecto de investigación académica que consiste en obtener información a través de la aplicación de una entrevista presencial y privada y la observación de dos clases impartidas por usted (a su elección).

Debido a que el uso de la información es con fines académicos, la participación en este estudio es completamente anónima y los investigadores mantendrán su confidencialidad en todos los documentos, no publicándose ningún nombre y resguardando la identidad de las personas.

Si usted tiene preguntas sobre sus derechos como participante puede realizarla directamente a las(os) investigadoras(es), o bien comunicarse con la Coordinadora de Tesis de Licenciatura de la Escuela de Educación de la Universidad Mayor, al correo electrónico: [katalin.karakay@umayor.cl](mailto:katalin.karakay@umayor.cl), o concurrir a la dirección Manuel Montt Oriente 318, Providencia, Santiago de Chile.

.....  
.....

### ACTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo ....., Rut:....., **acepto** participar voluntaria y anónimamente en la investigación "*Representaciones de un docente acerca del uso de estrategias metacognitivas para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje en educación superior*", dirigida por las(os) estudiantes Axel Álvarez, Antonia Márquez, Scarlett Orrego y Pamela Silva de la Escuela de Educación de la Universidad Mayor.

Declaro haber sido informado/a de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación que se solicita, así como saber que la información entregada será **confidencial y anónima**. Entiendo que la información será analizada por los investigadores en forma grupal y que no se podrán identificar las respuestas y opiniones de modo personal. Por último, la información que se obtenga sólo se utilizará para los fines de este proyecto de investigación.

\_\_\_\_\_  
Firma

\_\_\_\_\_  
Fecha

## ANEXO 4: Análisis de Contenido Entrevista

### TEXTO DE CAMPO (ENTREVISTA)

***Entrevistador: Para partir, considerando que en el proceso de aprendizaje los y las estudiantes pueden presentar distintos ritmos ¿Qué estrategias utiliza para respetar la individualidad del proceso en cada uno de ellos(as)?***

Profesor/a: A ver, lo primero que quiero señalar es que, si bien la temática es metacognición, yo en particular, no conozco grandes referentes ni autores que se dediquen a investigar o plantear estrategias de esa línea. Si bien es cierto, estoy en el ámbito de la neuroeducación, la metacognición no es un punto que esté dentro de mi foco de interés. Dicho eso, no sé si aplico una estrategia como tal y que esté declarada por alguien.

***Entrevistador: o sea, cuando hablamos de estrategia, nos referimos a qué herramientas utiliza, más que una estrategia que esté planteada desde la teoría.***

Profesor/a: Sí lo entendí, pero por eso mismo quería hacer como “la salvedad”. Para mí es muy importante que haya una conversación transversal dentro del aula ojalá donde la jerarquía no se vea reflejada. Cuando estamos dentro del aula, yo espero que la conversación sea de par a par, sin caer en un lenguaje vulgar, sin caer en una idea de, ¿cómo se llama?, de “coleguear” con la persona que tengo al lado, pero sí que se entienda de si me tutean no tengo ningún rollo, si utilizan mi nombre, no tengo ningún inconveniente. En algunos casos me han respondido, podría decirse que pesado o incluso como bordeando el límite de lo políticamente correcto. Pero también eso ha hecho una comunicación con esas características, ha hecho que las estudiantes, en cierta medida, se sientan mucho más confiadas, mucho más tranquilas, eh, puedan proyectar cosas, comentar situaciones que a lo mejor en otras circunstancias no lo harían. Yo he notado también que están más relajadas, que están más abiertas, que así podemos meternos en temas a lo mejor mucho más duros, mucho más, mucho más peliagudos, como de análisis. Y si yo tuviese que definir una estrategia como tal, para mí el diálogo

transversal es clave. Me ha pasado que para algunos contenidos algunos estudiantes van super rápidos y en ese mismo contenido otro grupo va lento y necesita otro tipo de mediación, entonces, trato de acercarme cuando ya veo que tiene la idea general, voy a preguntar directamente. En ese caso, me gusta mucho leer caras, estoy muy pendiente de las caras. Pucha, cuanto más lo pienso digo “tú tienes menos de metacognición que nada”. Trato de que sea un espacio donde yo me sienta cómodo, porque he notado que en la medida que yo me siento bien con la clase, mis estudiantes se sienten mejor aún.

***Entrevistador: En base a lo que acaba de responder, ¿cómo definiría su(s) tipo(s) de clase?, hicimos dos observaciones en función a su trabajo como docente con las que podemos definir esto, pero ¿cómo lo definiría usted?***

Profesor/a: Eh, a ver cómo lo definiría, pucha mira, yo creo que es ecléctico, es un poco de todo, con lo irresponsable que soy, porque el decir ecléctico no te haces cargo de nada. Si lo tuviese que definir y casarme con una línea, yo diría que trato de que sea lo más neuro educativo posible, porque es lo que más leo de dónde sacó ejemplos, desde dónde hoy en día justifico una gran parte de las cosas que hago. Ahora eso es bellissimo para el discurso, pero en lo práctico me cuesta muchísimo, por ejemplo, mantener la estructura de la clase. Pero en la vida he cerrado una clase o he dicho lo logré, no me resulta, porque voy tratando de leer el contexto, la situación que va sucediendo, la demanda que voy a ir teniendo desde el minuto, entonces eso me hace salirme del tema, volver. Y a eso súmale que tengo TDAH, la tarea es el doble de compleja.

***Entrevistador: Entonces, para ir entendiendo ¿se basa específicamente en teorías de neurociencias para impartir las clases de esa manera?***

Profesor/a: Es más complejo, porque la neuroeducación se está armando, es una cuestión como subdisciplina, como mucho diría yo que tiene 10 o 15 años estable, que tu digas que hay teóricos que hacen alusión a esto.

***Entrevistador: y para corroborar que la manera que imparte la clase tiene un impacto en el aprendizaje de las estudiantes, ¿existe alguna manera desde donde***

***usted pueda evaluar, en el mismo contexto de clases, que lo quiere que las estudiantes aprendan se alcance?***

Profesor/a: No tengo ninguna instancia formal dentro de ese movimiento específico, más que preguntar ¿cómo vamos?, así de rudimentario y de pobre. No tengo un instrumento, un ticket de salida, por ejemplo, que permita decir que del 100%, el 50% entiende el concepto.

***Entrevistador: ¿podría tener relación con esa falta de cierre que planteaba hace un rato?***

Profesor/a: En parte sí, evidentemente, ya que el cierre de alguna manera te da ese resultado, pero también lo que hemos tratado de generar es el ejercicio reflexivo y en ese ámbito estamos empujando el carril un poco para que las estudiantes, más que nos repitan un contenido, les haga ruido lo que le estamos diciendo, que las mueva, que le generen cosas para el cambio. Entonces, ahí sí me cuadra con lo que ustedes me dicen, en el constante preguntar, ¿cómo vamos?, explícamelo tú o ¿se entiende?, por ahí va la idea, pero no tengo una instancia. Ahora, si me ha resultado algo que antes no tenía y hace dos años lo tengo, y es que trabajo con ayudante, entonces muchas veces ella (la ayudante) tiene una lectura del curso que yo no hago, me la da (esa lectura) y que con eso yo sé qué puedo reforzar en mi clase. A su vez, yo le digo a la estudiante (ayudante), mira, estos son los focos que para esta unidad necesito y ella (la ayudante) hace el ejercicio de reforzar. Con ella (la ayudante) si tengo un feeling más directo, porque también, queramos o no, en clases cuando uno pregunta ¿cómo vamos? todo el mundo dice que sí, que todo bien, y no cachan nada, entonces esta chiquilla (la ayudante) me dice qué no entendieron, ahí parto de nuevo o al revés, pues tampoco tienen ayudantía toda la semana. Entonces, yo recibo ese feedback que me da el tiempo suficiente para poder hacer alguna corrección o algo en caso de lo que necesite.

***Entrevistador: Dentro de lo que acaba de responder y de comentar, mencionas el tema de la reflexión. Y bueno, de acuerdo con la teoría, la reflexión es un elemento fundamental dentro del contexto de aula que fomenta la metacognición, va de la***

***mano la reflexión y el diálogo, pero primero vamos a hablar de la reflexión ¿fomenta en el aula ese trabajo reflexivo?***

Profesor/a: Yo espero que sí, uno propone y no siempre resulta, pero trato de que la pregunta se genere. Por ejemplo, lo que trato de hacer, antes de presentarme a una clase, es pensar cuál va a ser el momento en que voy a generar el clímax, para que se provoque esa instancia reflexiva, eso que te tiene que quedar, que no se vayan sin entender eso. Entonces, sí me planteo en las clases que hago dónde voy a colocar el énfasis puntual y ahí trato de generar una pregunta anticipadamente, que ya llevo preparada, escrita en el teléfono o en el mismo PowerPoint, pero busco que se genere el espacio que tú me dices, este espacio de reflexión, de discusión, de repente llevo cuatro clases hablando de una línea y cuando llego a la quinta les digo "y todo lo que dije ya no sirve" entonces pregunto, a ver pero ¿por qué no sirve?, ¿cuál es la nueva línea?. O lo otro, subo material complementario a Blackboard, entonces le coloco un video, les suelto un concepto y no lo profundizo, a ver si alguien lo engancha, a veces me resulta y a veces no.

***Entrevistador: Perfecto. Ahora, como le mencionaba antes, no solamente la reflexión tiene un valor importante dentro de un contexto de clases metacognitivas, sino que también el diálogo. Y, dentro de lo que nosotros pudimos observar en sus clases, sí hay mucho diálogo entre usted y las estudiantes. Probablemente, viéndolo desde afuera, tiene que ver con su rol como docente, porque la confianza que entrega el profesor hace que las estudiantes puedan participar, pero ¿cómo evaluaría ese contexto de diálogo que se genera en sus clases? ya sea con el grupo completo o con los distintos grupos que se forman durante las clases.***

Profesor: Sí. Por ejemplo, si este trabajo (la observación) lo hubiéramos hecho con la gente que hoy está en profesional (práctica), no hubiese habido diálogo porque justamente con ese grupo en particular, el vínculo que se logró formar durante el periodo que estuvimos juntos fue robusto en comparación con este (el que se observó). Entonces el diálogo tiene dos partes ¿ya?, y desde ese punto de vista, las chiquillas hacen mucho, hacen que la clase sea mucho más llevadera, entonces mérito para ellas también. Yo

creo que las cosas que facilitan el diálogo tienen que ver, entre otras cosas, mucho con la empatía ¿ya? Y muchas veces no se resuelve bien. Me han tocado cursos que les he dicho “dejen de llamarme por mi nombre porque no entendieron”, porque me están viendo como un amigo y no es el caso. O sea, les estoy dando la confianza para que rompamos este esquema(jerarquía) y se sientan más cómodos, pero de ahí a faltar el respeto no corresponde. Entonces me ha tocado también como poner el límite y evitar eso. Pero tiene que ver con eso, con que la dinámica va en esa línea, pero también es cierto, que, así como a mí me gusta pegar palo, yo no me arranco cuando me van a pegar unos de vuelta ¿ya? ni tampoco impongo mi autoridad. Entonces viene de la mano con lo mismo, tiene que ver todo con un contexto y ver todo con una dinámica. Creo que en este nivel que es la formación superior, el espacio versa el aprendizaje, versa en la confianza.

***Entrevistador: Cuando hablamos de diálogo, o sea, cuando usted habla de diálogo ¿a qué apunta?, ¿a una conversación?, ¿a la comunicación con sus estudiantes? La pregunta va porque desde la metacognición, el diálogo se observa como un elemento que permite que la estudiante (en este caso) pueda traer, al presente, información que ya maneja y relacionarla con la nueva información. ¿el diálogo en sus clases funciona de esa manera o es solamente un elemento de comunicación?***

Profesor: va a depender de esta reciprocidad que tiene que existir, evidentemente hay estudiantes que tú les dices ¿estás bien? y se acabó el diálogo, o sea no alcanzó ni a existir. Para mí es tremendamente importante que me escuchen, pero también yo escuchar, porque muchas veces las decisiones que voy tomando dentro de la clase, o sea, yo nunca he hecho una planificación perfecta, dígame que tal como la puse la hice. No conozco a nadie que lo haya hecho, y mis clases siempre parten en Santiago y terminan en no sé, y no tengo un rollo con eso. De repente me quedo con la mitad del material o de repente ni abro el material porque no es necesario, no es que me crea bacán y que no hace falta, sino que va para otro lado el día y no voy a luchar contra eso. Lo que sí es que no cambio el objetivo, o sea, tengo que llegar a ese objetivo a como dé lugar ¿ya? y ahí tengo un feedback importante y por eso también el diálogo es clave, si no, no trabajaría con esa línea porque para mí el saber cómo están, cómo están

entendiendo lo que yo voy explicando, cómo hacen la interpretación del autor que pedí que leyeran, como contra pregunto para ver qué tan seguro es todo lo que me están diciendo, me lleva a decir, esta persona entendió realmente y es capaz de defender lo que estás diciendo o no entendió tanto lo que cree que debería haber entendido y necesito reforzar más, entonces es mi termómetro. Y eso también me ayuda a mí a darme cuenta, si acaso estoy explicando lo que realmente creo que estoy explicando o no lo estoy haciendo. Pero me sirve justamente para ir enlazando los elementos que ya han pasado, que ya hemos visto. Entonces, a veces hago preguntas en las que no me pueden decir, no sé. Porque yo les hice la clase donde se habló de eso, y como yo les hice la clase, soy capaz de decirle lo vimos en X clase, cuando trabajamos el PPT donde había tal imagen tales cosas y tales partes, ya eso tiene que ver con lo que están haciendo y ahí hago la bajada, la conexión. Entonces tiene que ver con esta memoria a largo plazo y que, de alguna manera, las conexiones que nos llevan a eso pueden estar más débiles y con los contenidos actuales me permite a mí que a través del diálogo se permita esa actividad de conocimiento para hacerlo más robusto y ojalá significativo.

***Entrevistador: Se entiende. Y en su respuesta menciona el tema de la planificación de clases. Sabemos lo complejo que es hacerlas y llevarlas a cabo en su totalidad, pero ¿cómo planifica sus clases? ¿y cómo intenta llevarlo a cabo?***

Profesor/a: no existe una planificación cómo se les enseña (a nosotros), pero sí tenemos una.

***Entrevistador: sí, se entiende, pero más que una planificación formal, nos referimos a la estructura que usted les da a sus clases y si sigue eso o tiende a irse para otro lado.***

Profesor: A pesar de que la Universidad no exige un formato, o sea, a ver, si hay una planificación, no clase a clase, sino que es la planificación del curso. Aquí el escenario de la planificación como tal, yo no tengo una planificación clase a clase, tengo un cuaderno de registro que cuando hay cosas que me llaman la atención, o tomo registro de ello en cualquier elemento. No sé si está bien o está mal, pero también tiene que ver

con las cosas que yo creo que hay que hacer. Pues no, no soy tan meticulado para decir lo planteé de esta forma y lo anoté de esta forma, pero sí son cosas que sé que tienen que saber las estudiantes como futuras profesionales. En términos estrictos, la planificación para mí la tengo sumamente simplificada, no hago todo el ejercicio de colocar cada uno de los elementos, los materiales, los tiempos, etc. Y para mí, la planificación está en el material que estoy utilizando, entonces, por ejemplo, yo sé que este es mi inicio y el tiempo que me tome desarrollar este inicio va a condicionar el resto de la clase, e incluso puede que no salga de aquí ¿verdad? porque las circunstancias me hacen quedarme aquí, pero igual voy a responder al objetivo. Después voy pauteando lo que voy necesitando, entonces generalmente lo que trato de hacer, que no siempre me resulta, es tener 3 grandes acciones dentro de la clase. Ya te digo que hago dos, y el cierre nunca llega ¿ya? Siempre me falta tiempo y después de la maravillosa decisión que tomó la universidad de acortar esos 10 minutos, más tiempo me falta porque acortan los minutos, pero los programas siguieron iguales. Entonces yo trato de tener tres grandes hitos dentro de la clase, sea un hito para la activación, un hito para el desarrollo y un hito para el cierre. Y trato de que esos 3 grandes hitos, dependiendo de las características de la clase, van a ser más o menos expositivos. Ahora, ¿Cómo planifico? Lo hago bajo la presión de cumplir con el programa, de tratar de dar cumplimiento al 100% del programa. Hay asignaturas más teóricas que prácticas que nutren al resto de asignaturas y tengo colegas que están esperando que se pasen contenidos (en mis asignaturas) para ser abordados en las otras (las de los colegas), entonces me veo un poco presionado y voy viendo mi registro en función de lo que está pasando mi colega, así que mi planificación está sujeta al avance curricular de la otra asignatura para que puedan ir conversando con ella, depende mucho de otros factores más que de la clase misma.

***Entrevistador: Dentro de lo que menciona y que hace mucho sentido, tanto por lo que nosotros estudiamos para hacer esta investigación y de lo que también pudimos ver en las observaciones, aparece el factor tiempo. Generalmente dentro de la estructura de la clase, en la parte de cierre es cuando se ha aplicado más las***

***preguntas metacognitivas, de reflexión, de los conocimientos adquiridos, etc. Entonces ¿considera que éste es el factor principal que impide en el fondo cerrar tus clases?, ¿la falta de tiempo?***

Profesor/a: mm no, es que también hay un factor personal horrible, yo veo una mosca y me voy con ella. O sea, no recuerdo si en la observación que fueron lo hice, pero cuando siento mucha bulla les digo me estoy desconcentrando, hay mucho ruido, quién está hablando. No es que yo quiera, no, es una cuestión inconsciente, de hecho, yo no voy a ver documentales al cine porque no puedo, porque no soporto una hora veinte viendo un documental. porque no puedo de verdad, las chiquillas de repente me dicen “venga de nuevo”, “te fuiste para otro lado” y me vuelven a convocar porque se me va, de verdad. Entonces ahí además del tiempo y la carga sobre curricular de la asignatura propiamente tal, un factor indiscutible es mi estilo, porque soy desordenado. Si he hecho el trabajo consciente de ir paso a paso, pero en el paso dos ya me fui, por eso trato de colocar la información más importante en el PPT, para que así cuando las chiquillas estudien, asegurarme que tengan la información ahí.

***Entrevistador: vamos a retomar lo que comentaba al principio de la entrevista, sobre lo lejano que es el tema de la metacognición en su rol como docente. Dice eso, pero también comenta que sí existe algo de conocimiento al respecto. Entonces, si hablamos de metacognición ¿cómo definiría este término (ya sea desde la teoría o desde su experiencia como docente)***

Profesor/a: va a sonar super rudimentario y precario, para mí la metacognición dice del proceso de la toma de conciencia de sus procesos cognitivos, la reflexión de sus propios procesos cognitivos

***Entrevistador: Bien, para complementar esa esa definición ¿qué elementos son relevantes de estar presente para que se lleve a cabo un proceso metacognitivo? Dentro de las entrevistas planteamos el tema de la reflexión y del diálogo ¿alguna otra cosa que agregar?***

Profesor: Ya, mira siempre les digo a mis estudiantes que para que sean buenas profesionales, tienen que saber cómo piensan sus estudiantes. Esto no es mío, es de una profesora que me hizo clases. Yo sí creo que uno puede identificar en la conducta del otro como está procesando la información. Creo fielmente que, cuando veo lo que lo que está pasando en sus cuerpos, soy capaz de leer lo que está pasando en su cabeza, de verdad que yo creo que uno manifiesta físicamente el proceso cognitivo por mucho que uno esté calladito ahí sentado. Y con esto voy trabajando para lograr lo que me interesa que es que ellas puedan tomar decisiones, determinar qué hacer y en función de eso, ellas también empiecen a mirarse a sí mismas. Por eso digo que cuando uno lleva rato leyendo cosas, es capaz de ver en el otro eso, o sabe dónde buscar eso y por eso creo que a lo mejor por ahí se complementa un poco con esta definición de metacognición, y lo amplío a la idea de mirar en el otro, escuchar.

***Entrevistador: y dentro de eso que menciona, porque no habla solo de saber leer la atención y la memoria, sino que también aspectos más anímicos de cierta manera ¿vincula eso al mantener un clima del aula que sea óptimo para para llevar a cabo la clase y para que se alcancen los aprendizajes de las estudiantes?***

Profesor: Soy pésimo en eso, o sea identifico cuando una persona viene mal, tampoco tan burdo, pero soy pésimo como “poniendo el hombro para acobijar”. A mí me gusta pegar, pero como me gusta pegar, a mí me gusta recibir porque en la medida que recibo también yo aprendo y entiendo que la otra persona está haciendo sinapsis con lo que le estoy diciendo, que esto al final del día es súper reduccionista, pero todo se transforma en sinapsis. Igual no me pasa con todas, claramente no soy monedita de oro ni pretendo serlo, hay gente a la que le que caigo maravilloso estupendo y hay otros con los que de verdad no hay feeling ¿ya? y es recíproco, y eso también tiene que ver con la transparencia, hay muchas que me han dicho que soy pesado, y no tengo porque ser simpático, pero lo que no puedo permitir es que se vayan de mi clase sin aprender. Por eso ahí nos tenemos que sentar y dejar las diferencias de lado o la rabia de lado y si no tenemos que sentar ocho veces, nos vamos a sentar nueve para asegurarme que en esa va a aprender, entonces tiene que ver con eso creo yo.

**Entrevistador: Si bien ha mencionado esta lejanía con la metacognición, nos gustaría saber si usted considera que en algún momento de su carrera ha aplicado esto en sus clases.**

Profesor/a: ¿Conscientemente? ¿Así que yo diga voy a hacer esto y esto? No, no olvídale

**Entrevistador: y le ha pasado que quizás estudiando un poco o leyendo alguna cosa sobre metacognición logra identificar y decir como “bueno quizás yo sí tengo algunos rasgos de esto”.**

Profesor: A ver, yo creo que puede ser que haya algunos elementos, pero no lo justifico desde la metacognición.

**Entrevistador: ¿quiere decir que son aspectos que se comparten con otra cosa?**

Profesor: ya sí, ahí voy. A lo mejor un mismo elemento puede ser analizado desde la lingüística, desde la psicología básica y desde la aplicada y en todos convergen en ese punto, y todo es una interpretación de eso. Me pasa que de repente yo converso, por ejemplo, con mi colega que viene de la cultura sorda y me dice eso que tú me estás diciendo, corresponde a tal elemento de la cultura sorda. Y yo no tengo idea de que es la cultura sorda, pero yo lo explico desde otro punto de vista, ¿verdad? es el mismo foco. A lo mejor si me coloco a revisar cuestiones de metacognición voy a encontrar que sí hago cosas desde la metacognición, pero es que tampoco está tan alejado de mi ámbito porque yo trabajo desde la cognición. Y desde la cognición lo implemento y lo llevo la neuroeducación, el foco es el mismo, la cognición, entonces sí van a haber elementos que se comunican. Ahora conscientemente que yo diga esto lo voy a impulsar desde este punto de vista, desde esta línea que me imagino que dentro de la metacognición habrá subdivisiones, igual sí o igual no, pero es que soy más honesto tampoco me interesa. No porque desvalide esa línea, es que no me llama la atención. En serio, no me llama la atención el ejercicio metacognitivo como tal, ahora utilizó herramientas que la metacognición, seguro que sí como la reflexión, por ejemplo, o sea, yo sí me pregunto y me cuestiono y he llegado a un punto en los cuales yo digo, cómo no verlo. Entonces sí,

creo que tengo cosas de la de lo metacognitivo, ahora ¿soy consciente de ello? no, no tengo idea.

***Entrevistador: bueno, para continuar, hablemos un poco del compromiso que considere tener con las estudiantes dentro del aula, qué tan involucrado está usted dentro del aula, porque hay profesores que simplemente se dedican a dar la clase y ya, y después a evaluarlo. Pero en su caso particular ¿existe un vínculo más cercano con las estudiantes que le permita estar como más dentro del proceso personal de ellas en el aprendizaje? Más allá de su labor docente.***

Profesor: Mira, yo empecé a hacer clase en la Universidad en el 2017 y llegué súper comprometido y dedicándole muchas horas y llevándome el trabajo a la casa y de cómo mejorar algunas cosas. Siempre fui full metido, preocupado, haciendo todo, controlando todas las variables, etcétera. Pero llegó un punto en que dije no, me estoy equivocando, y ahí empecé a marcar más distancia. Sí estoy comprometido con el espacio del aula, pero ya no me llevo un problema para la casa, de hecho, yo no hablo de mi pega en la casa. Sí hago lo que de alguna manera planteas que hay un compromiso real por el aprendizaje del estudiante, del proceso del estudiante, pero ya no lo asumo como mío, como único factor ¿ya? porque estamos en la universidad, distinto es cuando estamos en el colegio y estamos enseñando, por ejemplo, a leer, a escribir, ahí digo quizás fui yo. Pero en este contexto (universidad) si yo pasé todo el contenido, grabé las clases, subí el material, les compartí el material apropiadamente, les compartí los PPT adecuadamente, con los tiempos razonables, las pruebas están calendarizadas para que las vayan abordando poco a poco, le voy diciendo “igual esto lo pregunto en la prueba” y aun así se sacan mala nota, pucha, no sé si soy tan responsable de eso. Entonces aprendí a hacer esa diferenciación, mira si yo veo que alguna estudiante de profesional o práctica tiene algún problema, como ya están en profesional y no les queda nada para salir de la universidad, ahí si pongo más el ojo, les llamo más la atención y les digo ya de aquí en adelante planificaremos juntos. Pero si recién estas empezando o a mitad de proceso, donde necesitas autonomía pienso que deben poner más de su parte.

***Entrevistador: Después de todo lo que hemos podido conversar y lo que nos ha podido contar desde su rol como docente, vamos a cerrar con esta pregunta que engloba todo...¿Por qué elige trabajar con estos elementos por sobre otras cosas que pueden hacer sus colegas o que puedas haber aprendido en tu formación académica?***

Profesor: Porque yo creo que gran parte y un poco escondiendo la ignorancia en un concepto erudito al hablar de ecléctico, escondo también mis limitaciones. Y yo creo que la respuesta más honesta es porque no lo sé hacer de otra forma. Entonces, yo creo que el señalar que tengo una propuesta ecléctica y me tomo un poquito de aquello, otro poquito de aquello, tiene que ver también con que soy ultra mega disperso y que hago un ejercicio brutal, para concentrarme en un solo tema, tengo llena de listas muchas cosas. Entonces escondo mi ignorancia, mis limitaciones en un concepto robusto como el de ecléctico para poder decir no soy competente para hacerlo de otra forma.

***Entrevistador: ¿Y cómo cree que influye eso en su desempeño como docente y en el desarrollo de los estudiantes?***

Profesor: hay gente que me odia, hay gente que me ama, hay gente que le gusta como hago las clases, hay otros que no. Yo creo que me ajusto a los requerimientos del contexto. Yo hoy, si tuviera que definirme como profe, la respuesta elegante es ecléctico, pero la respuesta real es que yo hago las clases como a mí me gustaría tener una clase, donde me siento cómodo haciendo clases, porque una de las grandes barreras que tengo que superar, tiene que ver con que cada vez me gusta menos la educación. Entonces ¿cómo hago para que mi espacio sea agradable y mi desánimo no influya en las estudiantes? Por ejemplo, yo no tengo ningún rollo con que las estudiantes vengan con su hijo, porque a pesar de todo la tengo aquí en clases, a diferencia de otras estudiantes que ni se lavan la cara, pero yo trato de hacer todas las cosas posibles antes, para que las estudiantes no caigan.

TEXTO DEL INVESTIGADOR (ENTREVISTA)

N°	Párrafo	Categoría	Cod. Cat
<b>Entrevistador: Para partir, considerando que en el proceso de aprendizaje los y las estudiantes pueden presentar distintos ritmos ¿Qué estrategias utiliza para respetar la individualidad del proceso en cada uno de ellos(as)?</b>			
1	Profesor/a: A ver, lo primero que quiero señalar es que, si bien la temática es metacognición, yo en particular, no conozco grandes referentes ni autores que se dediquen a investigar o plantear estrategias de esa línea.	Manejo del tema central	<b>MdTC</b>
2	Si bien es cierto, estoy en el ámbito de la neuroeducación, la metacognición no es un punto que esté dentro de mi foco de interés.	Línea teórica de trabajo	<b>LTdT</b>
3	Dicho eso, no sé si aplico una estrategia como tal y que esté declarada por alguien.	Estrategia utilizada	<b>EU</b>
<b>Entrevistador: o sea, cuando hablamos de estrategia, nos referimos a qué herramientas utiliza, más que una estrategia que esté planteada desde la teoría.</b>			
4	Profesor/a: Sí lo entendí, pero por eso mismo quería hacer como “la salvedad”. Para mí es muy importante que haya una conversación transversal dentro del aula ojalá donde la jerarquía no se vea reflejada.	Estrategia utilizada	<b>EU</b>
5	Cuando estamos dentro del aula, yo espero que la conversación sea de par a par, sin caer en un lenguaje vulgar, sin caer en una idea de, ¿cómo se llama?, de “coleguear” con la persona que tengo al lado, pero sí que se entienda de si me	Dinámica de la estrategia	<b>DdIE</b>

	tutean no tengo ningún rollo, si utilizan mi nombre, no tengo ningún inconveniente.		
<b>6</b>	En algunos casos me han respondido, podría decirse que pesado o incluso como bordeando el límite de lo políticamente correcto.	Experiencia con la estrategia	<b>EcIE</b>
<b>7</b>	Pero también eso ha hecho una comunicación con esas características, ha hecho que las estudiantes, en cierta medida, se sientan mucho más confiadas, mucho más tranquilas, eh, puedan proyectar cosas, comentar situaciones que a lo mejor en otras circunstancias no lo harían. Yo he notado también que están más relajadas, que están más abiertas,	Beneficios de la estrategia	<b>BdE</b>
<b>8</b>	que así podemos meternos en temas a lo mejor mucho más duros, mucho más, mucho más peliagudos, como de análisis.	Beneficios de la estrategia	<b>BdE</b>
<b>9</b>	Y si yo tuviese que definir una estrategia como tal, para mí el diálogo transversal es clave.	Estrategia utilizada	<b>EU</b>
<b>10</b>	Me ha pasado que para algunos contenidos algunos estudiantes van super rápidos y en ese mismo contenido otro grupo va lento y necesita otro tipo de mediación,	Dificultades del contexto	<b>DdC</b>
<b>11</b>	entonces, trato de acercarme cuando ya veo que tiene la idea general, voy a preguntar directamente.	Dificultades del contexto	<b>DdC</b>
<b>12</b>	En ese caso, me gusta mucho leer caras, estoy muy pendiente de las caras. Pucha, cuanto más lo pienso digo "tú tienes menos de metacognición que nada".	Dificultades del contexto	<b>DdC</b>

13	Trato de que sea un espacio donde yo me sienta cómodo,	Contexto de clases	<b>CdC</b>
14	porque he notado que en la medida que yo me siento bien con la clase, mis estudiantes se sienten mejor aún.	Relación docente-estudiantes	<b>RDE</b>
<b>Entrevistador: En base a lo que acaba de responder, ¿cómo definiría su(s) tipo(s) de clase?, hicimos dos observaciones en función a su trabajo como docente con las que podemos definir esto, pero ¿cómo lo definiría usted?</b>			
15	Profesor/a: Eh, a ver cómo lo definiría, pucha mira, yo creo que es ecléctico, es un poco de todo,	Tipo de clase	<b>TdC</b>
16	con lo irresponsable que soy, porque el decir ecléctico no te haces cargo de nada.	Tipo de clase	<b>TdC</b>
17	Si lo tuviese que definir y casarme con una línea, yo diría que trato de que sea lo más neuro educativo posible,	Línea teórica de trabajo	<b>LTdT</b>
18	porque es lo que más leo de dónde sacó ejemplos, desde dónde hoy en día justifico una gran parte de las cosas que hago.	Justificación del ejercicio docente	<b>JED</b>
19	Ahora eso es bellissimo para el discurso, pero en lo práctico me cuesta muchísimo, por ejemplo, mantener la estructura de la clase.	Dificultades del docente	<b>DdD</b>
20	En la vida he cerrado una clase o he dicho lo logré, no me resulta,	Dificultades del docente	<b>DdD</b>
21	porque voy tratando de leer el contexto, la situación que va sucediendo, la demanda que voy a ir teniendo desde el minuto, entonces eso me hace salirme del tema, volver.	Dificultades del docente	<b>DdD</b>

22	Y a eso súmale que tengo TDAH, la tarea es el doble de compleja.	Dificultades del docente	DdD
<b>Entrevistador: Entonces, para ir entendiendo ¿se basa específicamente en teorías de neurociencias para impartir las clases de esa manera?</b>			
23	Profesor/a: Es más complejo, porque la neuroeducación se está armando, es una cuestión como subdisciplina, como mucho diría yo que tiene 10 o 15 años estable, que tu digas que hay teóricos que hacen alusión a esto.	Línea teórica de trabajo	LTdT
<b>Entrevistador: y para corroborar que la manera que imparte la clase tiene un impacto en el aprendizaje de las estudiantes, ¿existe alguna manera desde donde usted pueda evaluar, en el mismo contexto de clases, que lo quiere que las estudiantes aprendan se alcance?</b>			
24	Profesor/a: No tengo ninguna instancia formal dentro de ese movimiento específico,	Dificultades del docente	DdD
25	más que preguntar ¿cómo vamos?, así de rudimentario y de pobre.	Evaluación de aprendizajes	EdA
26	No tengo un instrumento, un ticket de salida, por ejemplo, que permita decir que del 100%, el 50% entiende el concepto.	Dificultades del docente	DdD
<b>Entrevistador: ¿podría tener relación con esa falta de cierre que planteaba hace un rato?</b>			
27	Profesor/a: En parte sí, evidentemente, ya que el cierre de alguna manera te da ese resultado,	Dificultades del contexto	DdC
28	pero también lo que hemos tratado de generar es el ejercicio reflexivo y en ese ámbito estamos empujando el carril un poco	Estrategia utilizada	EU
29	para que las estudiantes, más que nos repitan un contenido, les haga ruido lo que le estamos	Beneficios de la estrategia	BdE

	diciendo, que las mueva, que le generen cosas para el cambio.		
<b>30</b>	Entonces, ahí sí me cuadra con lo que ustedes me dicen, en el constante preguntar, ¿cómo vamos?, explícamelo tú o ¿se entiende?, por ahí va la idea, pero no tengo una instancia.	Dinámica de la estrategia	<b>DdIE</b>
<b>31</b>	Ahora, si me ha resultado algo que antes no tenía y hace dos años lo tengo, y es que trabajo con ayudante,	Apoyo externo	<b>AE</b>
<b>32</b>	entonces muchas veces ella (la ayudante) tiene una lectura del curso que yo no hago, me la da (esa lectura) y que con eso yo sé qué puedo reforzar en mi clase. A su vez, yo le digo a la estudiante (ayudante), mira, estos son los focos que para esta unidad necesito y ella (la ayudante) hace el ejercicio de reforzar. Con ella (la ayudante) si tengo un feeling más directo,	Apoyo externo	<b>AE</b>
<b>33</b>	porque también, queramos o no, en clases cuando uno pregunta ¿cómo vamos? todo el mundo dice que sí, que todo bien, y no cachan nada,	Contexto de clases	<b>CdC</b>
<b>34</b>	entonces esta chiquilla (la ayudante) me dice qué no entendieron, ahí parto de nuevo o al revés, pues tampoco tienen ayudantía toda la semana.	Apoyo externo	<b>AE</b>
<b>35</b>	Entonces, yo recibo ese feedback que me da el tiempo suficiente para poder hacer alguna corrección o algo en caso de que lo necesite.	Apoyo externo	<b>AE</b>

**Entrevistador: Dentro de lo que acaba de responder y de comentar, mencionas el tema de la reflexión. Y bueno, de acuerdo con la teoría, la reflexión es un elemento fundamental**

***dentro del contexto de aula que fomenta la metacognición, va de la mano la reflexión y el diálogo, pero primero vamos a hablar de la reflexión ¿fomenta en el aula ese trabajo reflexivo?***

<b>36</b>	Profesor/a: Yo espero que sí, uno propone y no siempre resulta, pero trato de que la pregunta se genere.	Estrategia utilizada	<b>EU</b>
<b>37</b>	Por ejemplo, lo que trato de hacer, antes de presentarme a una clase, es pensar cuál va a ser el momento en que voy a generar el clímax, para que se provoque esa instancia reflexiva, eso que te tiene que quedar, que no se vayan sin entender eso.	Dinámica de la estrategia	<b>DdIE</b>
<b>38</b>	Entonces, sí me planteo en las clases que hago dónde voy a colocar el énfasis puntual y ahí trato de generar una pregunta anticipadamente, que ya llevo preparada, escrita en el teléfono o en el mismo PowerPoint,	Dinámica de la estrategia	<b>DdIE</b>
<b>39</b>	pero busco que se genere el espacio que tú me dices, este espacio de reflexión, de discusión,	Estrategia utilizada	<b>EU</b>
<b>40</b>	de repente llevo cuatro clases hablando de una línea y cuando llego a la quinta les digo “y todo lo que dije ya no sirve” entonces pregunto, a ver, pero ¿por qué no sirve?, ¿cuál es la nueva línea?	Experiencia con la estrategia	<b>EcE</b>
<b>41</b>	O lo otro, subo material complementario a Blackboard, entonces le coloco un video, les suelto un concepto y no lo profundizo, a ver si alguien lo engancha,	Dinámica de la estrategia	<b>DdIE</b>
<b>42</b>	a veces me resulta y a veces no.	Experiencia con la estrategia	<b>EcE</b>

**Entrevistador: Perfecto. Ahora, como le mencionaba antes, no solamente la reflexión tiene un valor importante dentro de un contexto de clases metacognitivas, sino que también el diálogo. Y, dentro de lo que nosotros pudimos observar en sus clases, sí hay mucho diálogo entre usted y las estudiantes. Probablemente, viéndolo desde afuera, tiene que ver con su rol como docente, porque la confianza que entrega el profesor hace que las estudiantes puedan participar, pero ¿cómo evaluaría ese contexto de diálogo que se genera en sus clases? ya sea con el grupo completo o con los distintos grupos que se forman durante las clases.**

43	Profesor: Sí. Por ejemplo, si este trabajo (la observación) lo hubiéramos hecho con la gente que hoy está en profesional (práctica), no hubiese habido diálogo porque justamente con ese grupo en particular, el vínculo que se logró formar durante el periodo que estuvimos juntos fue robusto en comparación con este (el que se observó).	Experiencia con la estrategia	EcE
44	Entonces el diálogo tiene dos partes ¿ya?, y desde ese punto de vista, las chiquillas hacen mucho, hacen que la clase sea mucho más llevadera, entonces mérito para ellas también.	Relación docente-estudiantes	RDE
45	Yo creo que las cosas que facilitan el diálogo tienen que ver, entre otras cosas, mucho con la empatía ¿ya?	Dinámica de la estrategia	DdIE
46	Y muchas veces no se resuelve bien. Me han tocado cursos que les he dicho “dejen de llamarme por mi nombre porque no entendieron”, porque me están viendo como un amigo y no es el caso, o sea, les estoy dando la confianza para	Experiencia con la estrategia	EcE

	que rompamos este esquema(jerarquía) y se sientan más cómodos, pero de ahí a faltar el respeto no corresponde.		
47	Entonces me ha tocado también como poner el límite y evitar eso.	Dinámica de la estrategia	DdIE
48	Pero tiene que ver con eso, con que la dinámica va en esa línea, pero también es cierto, que, así como a mí me gusta pegar palo, yo no me arranco cuando me van a pegar unos de vuelta ¿ya? ni tampoco impongo mi autoridad.	Dinámica de la estrategia	DdE
49	Entonces viene de la mano con lo mismo, tiene que ver todo con un contexto y ver todo con una dinámica.	Dinámica de la estrategia	DdIE
50	Creo que en este nivel que es la formación superior, el espacio versa el aprendizaje, versa en la confianza.	Contexto de clases	CdC
<b>Entrevistador: Cuando hablamos de diálogo, o sea, cuando usted habla de diálogo ¿a qué apunta?, ¿a una conversación?, ¿a la comunicación con sus estudiantes? La pregunta va porque desde la metacognición, el diálogo se observa como un elemento que permite que la estudiante (en este caso) pueda traer, al presente, información que ya maneja y relacionarla con la nueva información. ¿el diálogo en sus clases funciona de esa manera o es solamente un elemento de comunicación?</b>			
51	Profesor: va a depender de esta reciprocidad que tiene que existir,	Dinámica de la estrategia	DdIE
52	evidentemente hay estudiantes que tú les dices ¿estás bien? y se acabó el diálogo, o sea no alcanzó ni a existir.	Experiencia con la estrategia	EcE
53	Para mí es tremendamente importante que me escuchen, pero también yo escuchar,	Dinámica de la estrategia	DdE

<b>54</b>	porque muchas veces las decisiones que voy tomando dentro de la clase, o sea, yo nunca he hecho una planificación perfecta, dígame que tal como la puse la hice.	Dificultades del docente	<b>DdD</b>
<b>55</b>	No conozco a nadie que lo haya hecho, y mis clases siempre parten en Santiago y terminan en no sé, y no tengo un rollo con eso.	Dificultades del docente	<b>DdD</b>
<b>56</b>	De repente me quedo con la mitad del material o de repente ni abro el material porque no es necesario,	Uso de material de apoyo	<b>UMdA</b>
<b>57</b>	no es que me crea bacán y que no hace falta, sino que va para otro lado el día y no voy a luchar contra eso.	Uso de material de apoyo	<b>UMdA</b>
<b>58</b>	Lo que sí es que no cambio el objetivo, o sea, tengo que llegar a ese objetivo a como dé lugar ¿ya?	Contexto de clases	<b>CdC</b>
<b>59</b>	y ahí tengo un feedback importante y por eso también el diálogo es clave, si no, no trabajaría con esa línea	Estrategia utilizada	<b>EU</b>
<b>60</b>	porque para mí el saber cómo están, cómo están entendiendo lo que yo voy explicando, cómo hacen la interpretación del autor que pedí que leyeran, como contra pregunto para ver qué tan seguro es todo lo que me están diciendo, me lleva a decir, esta persona entendió realmente y es capaz de defender lo que estás diciendo o no entendió tanto lo que cree que debería haber	Dinámica de la estrategia	<b>DdE</b>

	entendido y necesito reforzar más, entonces es mi termómetro.		
61	Y eso también me ayuda a mí a darme cuenta, si acaso estoy explicando lo que realmente creo que estoy explicando o no lo estoy haciendo.	Beneficios de la estrategia	<b>BdE</b>
62	Pero me sirve justamente para ir enlazando los elementos que ya han pasado, que ya hemos visto.	Beneficios de la estrategia	<b>BdE</b>
63	Entonces, a veces hago preguntas en las que no me pueden decir, no sé. Porque yo les hice la clase donde se habló de eso, y como yo les hice la clase, soy capaz de decirle lo vimos en X clase, cuando trabajamos el PPT donde había tal imagen tales cosas y tales partes, ya eso tiene que ver con lo que están haciendo y ahí hago la bajada, la conexión.	Experiencia con la estrategia	<b>EcE</b>
64	Entonces tiene que ver con esta memoria a largo plazo y que, de alguna manera, las conexiones que nos llevan a eso pueden estar más débiles y con los contenidos actuales me permite a mí que a través del diálogo se permita esa actividad de conocimiento para hacerlo más robusto y ojalá significativo.	Dinámica de la estrategia	<b>DdE</b>
<b>Entrevistador: Se entiende. Y en su respuesta menciona el tema de la planificación de clases. Sabemos lo complejo que es hacerlas y llevarlas a cabo en su totalidad, pero ¿cómo planifica sus clases? ¿y cómo intenta llevarlo a cabo?</b>			
65	Profesor/a: no existe una planificación como se les enseña (a los estudiantes de educación), pero sí tenemos una.	Herramienta de planificación	<b>HdP</b>

**Entrevistador: sí, se entiende, pero más que una planificación formal, nos referimos a la estructura que usted les da a sus clases y si sigue eso o tiende a irse para otro lado.**

<b>66</b>	Profesor: A pesar de que la Universidad no exige un formato, o sea, a ver, si hay una planificación, no clase a clase, sino que es la planificación del curso.	Herramienta de planificación	<b>HdP</b>
<b>67</b>	Aquí el escenario de la planificación como tal, yo no tengo una planificación clase a clase, tengo un cuaderno de registro que cuando hay cosas que me llaman la atención, o tomo registro de ello en cualquier elemento.	Planificación del docente	<b>PdD</b>
<b>68</b>	No sé si está bien o está mal, pero también tiene que ver con las cosas que yo creo que hay que hacer.	Planificación del docente	<b>PdD</b>
<b>69</b>	Pues no, no soy tan meticuloso para decir lo planteé de esta forma y lo anoté de esta forma, pero sí son cosas que sé que tienen que saber las estudiantes como futuras profesionales.	Planificación del docente	<b>PdD</b>
<b>70</b>	En términos estrictos, la planificación para mí la tengo sumamente simplificada, no hago todo el ejercicio de colocar cada uno de los elementos, los materiales, los tiempos, etc.	Planificación del docente	<b>PdD</b>
<b>71</b>	Y para mí, la planificación está en el material que estoy utilizando,	Uso de material de apoyo	<b>UMdA</b>
<b>72</b>	entonces, por ejemplo, yo sé que este es mi inicio y el tiempo que me tome desarrollar este inicio va a condicionar el resto de la clase, e incluso puede que no salga de aquí ¿verdad?	Planificación del docente	<b>PdD</b>

<b>73</b>	porque las circunstancias me hacen quedarme aquí, pero igual voy a responder al objetivo.	Contexto de clases	<b>CdC</b>
<b>74</b>	Después voy pauteando lo que voy necesitando, entonces generalmente lo que trato de hacer, que no siempre me resulta, es tener 3 grandes acciones dentro de la clase.	Planificación del docente	<b>PdD</b>
<b>75</b>	Ya te digo que hago dos y el cierre nunca llega ¿ya? Siempre me falta tiempo	Dificultades del docente	<b>DdD</b>
<b>76</b>	y después de la maravillosa decisión que tomó la universidad de acortar esos 10 minutos, más tiempo me falta porque acortan los minutos, pero los programas siguieron iguales.	Dificultades del contexto	<b>DdC</b>
<b>77</b>	Entonces yo trato de tener tres grandes hitos dentro de la clase, sea un hito para la activación, un hito para el desarrollo y un hito para el cierre, y trato de que esos 3 grandes hitos, dependiendo de las características de la clase, van a ser más o menos expositivos.	Planificación del docente	<b>PdD</b>
<b>78</b>	Ahora, ¿Cómo planifico? Lo hago bajo la presión de cumplir con el programa, de tratar de dar cumplimiento al 100% del programa.	Planificación del docente	<b>PdD</b>
<b>79</b>	Hay asignaturas más teóricas que prácticas que nutren al resto de asignaturas y tengo colegas que están esperando que se pasen contenidos (en mis asignaturas) para ser abordados en las otras (las de los colegas), entonces me veo un poco presionado y voy viendo mi registro en función de lo que está pasando mi colega, así que mi planificación está sujeta al avance	Dificultades del contexto	<b>DdC</b>

	curricular de la otra asignatura para que puedan ir conversando con ella, depende mucho de otros factores más que de la clase misma.		
<p><b>Entrevistador: Dentro de lo que menciona y que hace mucho sentido, tanto por lo que nosotros estudiamos para hacer esta investigación y de lo que también pudimos ver en las observaciones, aparece el factor tiempo. Generalmente dentro de la estructura de la clase, en la parte de cierre es cuando se ha aplicado más las preguntas metacognitivas, de reflexión, de los conocimientos adquiridos, etc. Entonces ¿considera que éste es el factor principal que impide en el fondo cerrar tus clases?, ¿la falta de tiempo?</b></p>			
<b>80</b>	Profesor/a: mm no, es que también hay un factor personal horrible, yo veo una mosca y me voy con ella. O sea, no recuerdo si en la observación que fueron lo hice, pero cuando siento mucha bulla les digo me estoy desconcentrando, hay mucho ruido, quién está hablando.	Dificultades del docente	<b>DdD</b>
<b>81</b>	No es que yo quiera, no, es una cuestión inconsciente, de hecho, yo no voy a ver documentales al cine porque no puedo, porque no soporto una hora veinte viendo un documental. porque no puedo de verdad,	Dificultades del docente	<b>DdD</b>
<b>82</b>	las chiquillas de repente me dicen “venga de nuevo”, “te fuiste para otro lado” y me vuelven a convocar porque se me va, de verdad.	Dificultades del docente	<b>DdD</b>
<b>83</b>	Entonces ahí, además del tiempo y la carga sobre curricular de la asignatura propiamente tal, un factor indiscutible es mi estilo, porque soy desordenado. Si he hecho el trabajo consciente de ir paso a paso, pero en el paso dos ya me fui,	Dificultades del docente	<b>DdD</b>

84	por eso trato de colocar la información más importante en el PPT, para que así cuando las chiquillas estudien, asegurarme que tengan la información ahí.	Uso de material de apoyo	UMdA
<b>Entrevistador: vamos a retomar lo que comentaba al principio de la entrevista, sobre lo lejano que es el tema de la metacognición en su rol como docente. Dice eso, pero también comenta que sí existe algo de conocimiento al respecto. Entonces, si hablamos de metacognición ¿cómo definiría este término (ya sea desde la teoría o desde su experiencia como docente)</b>			
85	Profesor/a: va a sonar super rudimentario y precario, para mí la metacognición dice del proceso de la toma de conciencia de sus procesos cognitivos, la reflexión de sus propios procesos cognitivos	Manejo del tema central	MdTC
<b>Entrevistador: Bien, para complementar esa esa definición ¿qué elementos son relevantes de estar presente para que se lleve a cabo un proceso metacognitivo? Dentro de las entrevistas planteamos el tema de la reflexión y del diálogo ¿alguna otra cosa que agregar?</b>			
86	Profesor: Ya, mira siempre les digo a mis estudiantes que para que sean buenas profesionales, tienen que saber cómo piensan sus estudiantes. Esto no es mío, es de una profesora que me hizo clases.	Técnica de trabajo	TdT
87	Yo sí creo que uno puede identificar en la conducta del otro como está procesando la información. Creo fielmente que, cuando veo lo que lo que está pasando en sus cuerpos, soy capaz de leer lo que está pasando en su cabeza, de verdad que yo creo que uno manifiesta	Técnica de trabajo	TdT

	físicamente el proceso cognitivo por mucho que uno esté calladito ahí sentado.		
<b>88</b>	Y con esto voy trabajando para lograr lo que me interesa que es que ellas puedan tomar decisiones, determinar qué hacer y en función de eso, ellas también empiecen a mirarse a sí mismas.	Técnica de trabajo	<b>TdT</b>
<b>89</b>	Por eso digo que cuando uno lleva rato leyendo cosas, es capaz de ver en el otro eso, o sabe dónde buscar eso	Técnica de trabajo	<b>TdT</b>
<b>90</b>	y por eso creo que a lo mejor por ahí se complementa un poco con esta definición de metacognición, y lo amplío a la idea de mirar en el otro, escuchar.	Manejo del tema central	<b>MdTC</b>
<b><i>Entrevistador: y dentro de eso que menciona, porque no habla solo de saber leer la atención y la memoria, sino que también aspectos más anímicos de cierta manera ¿vincula eso al mantener un clima del aula que sea óptimo para para llevar a cabo la clase y para que se alcancen los aprendizajes de las estudiantes?</i></b>			
<b>91</b>	Profesor: Soy pésimo en eso, o sea identifico cuando una persona viene mal, tampoco tan burdo, pero soy pésimo como “poniendo el hombro para acobijar”.	Dificultad del docente	<b>DdD</b>
<b>92</b>	A mí me gusta pegar, pero como me gusta pegar, a mí me gusta recibir	Relación docente-estudiantes	<b>RDE</b>
<b>93</b>	porque en la medida que recibo también yo aprendo y entiendo que la otra persona está haciendo sinapsis con lo que le estoy diciendo,	Técnica de trabajo	<b>TdT</b>

	que esto al final del día es súper reduccionista, pero todo se transforma en sinapsis.		
94	Igual no me pasa con todas, claramente no soy monedita de oro ni pretendo serlo, hay gente a la que le que caigo maravilloso estupendo y hay otros con los que de verdad no hay feeling ¿ya? y es recíproco,	Relación docente-estudiantes	RDE
95	pero lo que no puedo permitir es que se vayan de mi clase sin aprender.	Contexto de clases	CdC
96	Por eso ahí nos tenemos que sentar y dejar las diferencias de lado o la rabia de lado y si no tenemos que sentar ocho veces, nos vamos a sentar nueve para asegurarme que en esa va a aprender, entonces tiene que ver con eso creo yo.	Dificultades del contexto	DdC
<b>Entrevistador: Si bien ha mencionado esta lejanía con la metacognición, nos gustaría saber si usted considera que en algún momento de su carrera ha aplicado esto en sus clases.</b>			
97	Profesor/a: ¿Conscientemente? ¿Así que yo diga voy a hacer esto y esto? No, no olvídale	Manejo del tema central	MdTC
<b>Entrevistador: y le ha pasado que quizás estudiando un poco o leyendo alguna cosa sobre metacognición logra identificar y decir como “bueno quizás yo sí tengo algunos rasgos de esto”.</b>			
98	Profesor: A ver, yo creo que puede ser que haya algunos elementos, pero no lo justifico desde la metacognición.	Manejo del tema central	MdTC
<b>Entrevistador: ¿quiere decir que son aspectos que se comparten con otra cosa?</b>			
99	Profesor: ya sí, ahí voy. A lo mejor un mismo elemento puede ser analizado desde la lingüística, desde la psicología básica y desde la	Manejo del tema central	MdTC

	aplicada y en todos convergen en ese punto, y todo es una interpretación de eso.		
<b>100</b>	Me pasa que de repente yo converso, por ejemplo, con mi colega que viene de la cultura sorda y me dice eso que tú me estás diciendo, corresponde a tal elemento de la cultura sorda. Y yo no tengo idea de que es la cultura sorda, pero yo lo explico desde otro punto de vista, ¿verdad? es el mismo foco.	Manejo del tema central	<b>MdTC</b>
<b>101</b>	A lo mejor si me coloco a revisar cuestiones de metacognición voy a encontrar que sí hago cosas desde la metacognición,	Manejo del tema central	<b>MdTC</b>
<b>102</b>	pero es que tampoco está tan alejado de mi ámbito porque yo trabajo desde la cognición. Y desde la cognición lo implemento y lo llevo la neuroeducación, el foco es el mismo, la cognición, entonces sí van a haber elementos que se comunican.	Manejo del tema central	<b>MdTC</b>
<b>103</b>	Ahora conscientemente que yo diga esto lo voy a impulsar desde este punto de vista, desde esta línea que me imagino que dentro de la metacognición habrá subdivisiones, igual sí o igual no,	Manejo del tema central	<b>MdTC</b>
<b>104</b>	pero es que soy más honesto tampoco me interesa, no porque desvalide esa línea, es que no me llama la atención, en serio, no me llama la atención el ejercicio metacognitivo como tal,	Manejo del tema central	<b>MdTC</b>
<b>105</b>	ahora ¿utilizo herramientas que la metacognición?, seguro que sí, como la	Manejo del tema central	<b>MdTC</b>

	reflexión, por ejemplo, o sea, yo sí me pregunto y me cuestiono y he llegado a un punto en los cuales yo digo, cómo no verlo. Entonces sí, creo que tengo cosas de la de lo metacognitivo, ahora ¿soy consciente de ello? no, no tengo idea.		
<b><i>Entrevistador: bueno, para continuar, hablemos un poco del compromiso que considere tener con las estudiantes dentro del aula, qué tan involucrado está usted dentro del aula, porque hay profesores que simplemente se dedican a dar la clase y ya, y después a evaluarlo. Pero en su caso particular ¿existe un vínculo más cercano con las estudiantes que le permita estar como más dentro del proceso personal de ellas en el aprendizaje? Más allá de su labor docente.</i></b>			
<b>106</b>	Profesor: Mira, yo empecé a hacer clase en la Universidad en el 2017 y llegué súper comprometido y dedicándole muchas horas y llevándome el trabajo a la casa y de cómo mejorar algunas cosas. Siempre fui full metido, preocupado, haciendo todo, controlando todas las variables, etcétera, pero llegó un punto en que dije no, me estoy equivocando, y ahí empecé a marcar más distancia.	Compromiso del docente	<b>CdD</b>
<b>107</b>	Sí estoy comprometido con el espacio del aula, pero ya no me llevo un problema para la casa, de hecho, yo no hablo de mi pega en la casa.	Compromiso del docente	<b>CdD</b>
<b>108</b>	Sí hago lo que de alguna manera planteas que hay un compromiso real por el aprendizaje del estudiante, del proceso del estudiante, pero ya no lo asumo como mío, como único factor ¿ya?	Compromiso del docente	<b>CdD</b>

109	porque estamos en la universidad, distinto es cuando estamos en el colegio y estamos enseñando, por ejemplo, a leer, a escribir, ahí digo quizás fui yo.	Compromiso del docente	CdD
110	Pero en este contexto (universidad) si yo pasé todo el contenido, grabé las clases, subí el material, les compartí el material apropiadamente, les compartí los PPT adecuadamente, con los tiempos razonables, las pruebas están calendarizadas para que las vayan abordando poco a poco, le voy diciendo "igual esto lo pregunto en la prueba" y aun así se sacan mala nota, pucha, no sé si soy tan responsable de eso.	Relación docente-estudiantes	RDE
111	Entonces aprendí a hacer esa diferenciación, mira si yo veo que alguna estudiante de profesional o práctica tiene algún problema, como ya están en profesional y no les queda nada para salir de la universidad, ahí si pongo más el ojo, les llamo más la atención y les digo ya de aquí en adelante planificaremos juntos.	Relación docente-estudiantes	RDE
112	Pero si recién estas empezando o a mitad de proceso, donde necesitas autonomía pienso que deben poner más de su parte.	Relación docente-estudiantes	RDE

***Entrevistador: Después de todo lo que hemos podido conversar y lo que nos ha podido contar desde su rol como docente, vamos a cerrar con esta pregunta que engloba todo...¿Por qué elige trabajar con estos elementos por sobre otras cosas que pueden hacer sus colegas o que puedas haber aprendido en tu formación académica?***

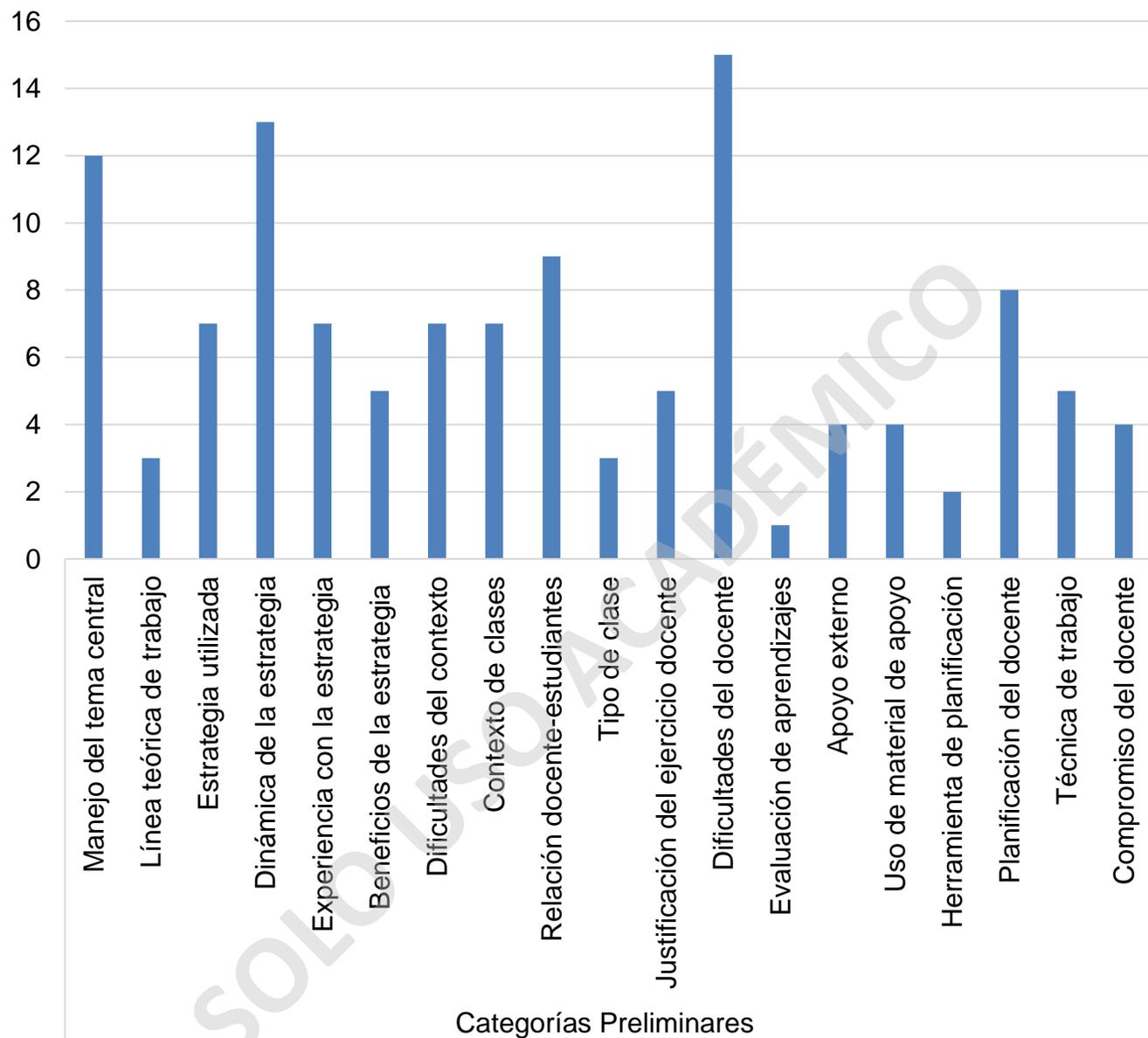
113	Profesor: Porque yo creo que gran parte y un poco escondiendo la ignorancia en un concepto erudito al hablar de ecléctico, escondo también mis limitaciones.	Justificación del trabajo docente	JdTD
114	Y yo creo que la respuesta más honesta es porque no lo sé hacer de otra forma.	Justificación del trabajo docente	JdTD
115	Entonces, yo creo que el señalar que tengo una propuesta ecléctica y me tomo un poquito de aquello, otro poquito de aquello, tiene que ver también con que soy ultra mega disperso y que hago un ejercicio brutal, para concentrarme en un solo tema, tengo llena de listas muchas cosas.	Justificación del ejercicio docente	JED
116	Entonces escondo mi ignorancia, mis limitaciones en un concepto robusto como el de ecléctico, para poder decir no soy competente para hacerlo de otra forma.	Justificación del trabajo docente	JdTD
<b>Entrevistador: ¿Y cómo cree que influye eso en su desempeño como docente y en el desarrollo de los estudiantes?</b>			
117	Profesor: hay gente que me odia, hay gente que me ama, hay gente que le gusta como hago las clases, hay otros que no.	Relación docente-estudiantes	RDE
118	Yo creo que me ajusto a los requerimientos del contexto.	Contexto de clases	CdC
119	Yo hoy, si tuviera que definirme como profe, la respuesta elegante es ecléctico, pero la respuesta real es que yo hago las clases como a mí me gustaría tener una clase, donde me siento cómodo haciendo clases,	Tipo de clase	TdC

<b>120</b>	porque una de las grandes barreras que tengo que superar, tiene que ver con que cada vez me gusta menos la educación. Entonces ¿cómo hago para que mi espacio sea agradable y mi desánimo no influya en las estudiantes?	Dificultades del docente	<b>DdD</b>
<b>121</b>	Por ejemplo, yo no tengo ningún rollo con que las estudiantes vengan con su hijo, porque a pesar de todo la tengo aquí en clases, a diferencia de otras estudiantes que ni se lavan la cara, pero yo trato de hacer todas las cosas posibles antes, para que las estudiantes no caigan.	Relación docente-estudiantes	<b>RdE</b>

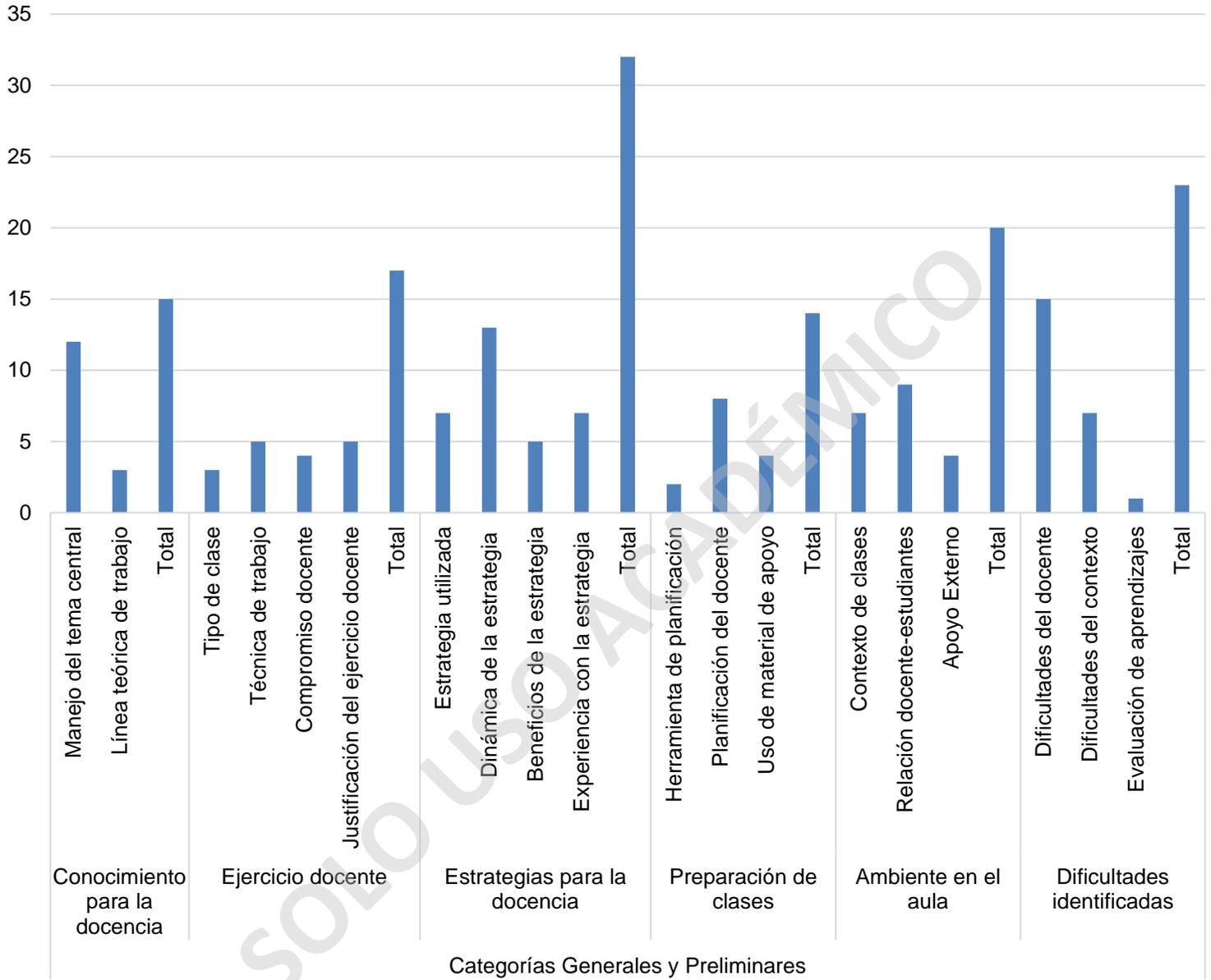
SOLO USO ACADÉMICO

<b>Categorías preliminares</b>	<b>N° de párrafos asociados</b>	<b>Frecuencia</b>
Manejo del tema central	1, 85, 90, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105	12
Línea teórica de trabajo	2, 17, 23	3
Estrategia utilizada	3, 4, 9, 28, 36, 39, 59	7
Dinámica de la estrategia	5, 30, 37, 38, 41, 45, 47, 48, 49, 51, 53, 60, 64	13
Experiencia con la estrategia	6, 40, 42, 43, 46, 52, 63	7
Beneficios de la estrategia	7, 8, 29, 61, 62	5
Dificultades del contexto	10, 11, 12, 76, 79, 27, 96	7
Contexto de clases	13, 33, 50, 58, 73, 95, 118	7
Relación docente-estudiantes	14, 44, 92, 94, 110, 111, 112, 117, 121	9
Tipo de clase	15, 16, 119	3
Justificación del ejercicio docente	18, 113, 114, 115, 116	5
Dificultades del docente	19, 20, 21, 22, 54, 55, 24,26, 75, 80, 81, 82, 83, 91, 120	15
Evaluación de aprendizajes	25	1
Apoyo externo	31, 32, 34, 35	4
Uso de material de apoyo	56, 57, 71, 84	4
Herramienta de planificación	65, 66	2
Planificación del docente	67, 68, 69, 70, 72, 74, 77, 78	8
Técnica de trabajo	86, 87, 88, 89, 93	5
Compromiso del docente	106, 107, 108, 109	4
<b>Total de Frecuencia de Categorías Preliminares</b>		<b>121</b>

Frecuencias de Categorías Preliminares



Frecuencias de Categorías Generales y Preliminares construidas



TEXTO INTERPRETATIVO PROVISIONAL (ENTREVISTA)

**Categoría General: Conocimiento para la Docencia**

N°	Párrafo	Categoría	Cod. Cat
1	Profesor/a: A ver, lo primero que quiero señalar es que, si bien la temática es metacognición, yo en particular, no conozco grandes referentes ni autores que se dediquen a investigar o plantear estrategias de esa línea.	Manejo del tema central	<b>MdTC</b>
2	Si bien es cierto, estoy en el ámbito de la neuroeducación, la metacognición no es un punto que esté dentro de mi foco de interés.	Línea teórica de trabajo	<b>LTdT</b>
17	Si lo tuviese que definir y casarme con una línea, yo diría que trato de que sea lo más neuro educativo posible,	Línea teórica de trabajo	<b>LTdT</b>
23	Profesor/a: Es más complejo, porque la neuroeducación se está armando, es una cuestión como subdisciplina, como mucho diría yo que tiene 10 o 15 años estable, que tu digas que hay teóricos que hacen alusión a esto.	Línea teórica de trabajo	<b>LTdT</b>
85	Profesor/a: va a sonar super rudimentario y precario, para mí la metacognición dice del proceso de la toma de conciencia de sus procesos cognitivos, la reflexión de sus propios procesos cognitivos	Manejo del tema central	<b>MdTC</b>
90	y por eso creo que a lo mejor por ahí se complementa un poco con esta definición de	Manejo del tema central	<b>MdTC</b>

	metacognición, y lo amplió a la idea de mirar en el otro, escuchar.		
<b>97</b>	Profesor/a: ¿Conscientemente? ¿Así que yo diga voy a hacer esto y esto? No, no olvídale	Manejo del tema central	<b>MdTC</b>
<b>98</b>	Profesor: A ver, yo creo que puede ser que haya algunos elementos, pero no lo justifico desde la metacognición.	Manejo del tema central	<b>MdTC</b>
<b>99</b>	Profesor: ya sí, ahí voy. A lo mejor un mismo elemento puede ser analizado desde la lingüística, desde la psicología básica y desde la aplicada y en todos convergen en ese punto, y todo es una interpretación de eso.	Manejo del tema central	<b>MdTC</b>
<b>100</b>	Me pasa que de repente yo converso, por ejemplo, con mi colega que viene de la cultura sorda y me dice eso que tú me estás diciendo, corresponde a tal elemento de la cultura sorda. Y yo no tengo idea de que es la cultura sorda, pero yo lo explico desde otro punto de vista, ¿verdad? es el mismo foco.	Manejo del tema central	<b>MdTC</b>
<b>101</b>	A lo mejor si me coloco a revisar cuestiones de metacognición voy a encontrar que sí hago cosas desde la metacognición,	Manejo del tema central	<b>MdTC</b>
<b>102</b>	pero es que tampoco está tan alejado de mi ámbito porque yo trabajo desde la cognición. Y desde la cognición lo implemento y lo llevo la neuroeducación, el foco es el mismo, la cognición, entonces sí van a haber elementos que se comunican.	Manejo del tema central	<b>MdTC</b>

<b>103</b>	Ahora conscientemente que yo diga esto lo voy a impulsar desde este punto de vista, desde esta línea que me imagino que dentro de la metacognición habrá subdivisiones, igual sí o igual no,	Manejo del tema central	<b>MdTC</b>
<b>104</b>	pero es que soy más honesto tampoco me interesa, no porque desvalide esa línea, es que no me llama la atención, en serio, no me llama la atención el ejercicio metacognitivo como tal,	Manejo del tema central	<b>MdTC</b>
<b>105</b>	ahora ¿utilizo herramientas que la metacognición?, seguro que sí, como la reflexión, por ejemplo, o sea, yo sí me pregunto y me cuestiono y he llegado a un punto en los cuales yo digo, cómo no verlo. Entonces sí, creo que tengo cosas de la de lo metacognitivo, ahora ¿soy consciente de ello? no, no tengo idea.	Manejo del tema central	<b>MdTC</b>

Respecto a la categoría general Conocimiento para la docencia, ésta se compone por las subcategorías; Manejo del tema central y Línea Teórica de Trabajo. Esta categoría general comprende 15 párrafos asociados, los cuales dan cuenta de cada elemento pertinente a las subcategorías.

La categoría general planteada anteriormente, se percibe como aquella que se orienta hacia los elementos que el docente declara utilizar o no como herramientas teóricas a la base de su ejercicio docente, considerando que, como plantean Rodríguez y Alamilla (2018) este conocimiento se entiende como el conjunto de saberes con los que cuenta un docente, el cual puede haberse adquirido en el proceso de formación profesional o de manera autónoma mediante actividades como la lectura, la investigación educativa y/o la participación en charlas, conferencias, seminarios pertinentes, siendo el objetivo llevar

dicho conocimiento a la práctica, aunque esta última no siempre será justificada por la teoría.

### Categoría General: Ejercicio docente

<b>N°</b>	<b>Párrafo</b>	<b>Categoría</b>	<b>Cod. Cat</b>
<b>15</b>	Profesor/a: Eh, a ver cómo lo definiría, pucha mira, yo creo que es ecléctico, es un poco de todo,	Tipo de clase	<b>TdC</b>
<b>16</b>	con lo irresponsable que soy, porque el decir ecléctico no te haces cargo de nada.	Tipo de clase	<b>TdC</b>
<b>18</b>	porque es lo que más leo de dónde sacó ejemplos, desde dónde hoy en día justifico una gran parte de las cosas que hago.	Justificación del ejercicio docente	<b>JED</b>
<b>86</b>	Profesor: Ya, mira siempre les digo a mis estudiantes que para que sean buenas profesionales, tienen que saber cómo piensan sus estudiantes. Esto no es mío, es de una profesora que me hizo clases.	Técnica de trabajo	<b>TdT</b>
<b>87</b>	Yo sí creo que uno puede identificar en la conducta del otro como está procesando la información. Creo fielmente que, cuando veo lo que lo que está pasando en sus cuerpos, soy capaz de leer lo que está pasando en su cabeza, de verdad que yo creo que uno manifiesta	Técnica de trabajo	<b>TdT</b>

	físicamente el proceso cognitivo por mucho que uno esté calladito ahí sentado.		
<b>88</b>	Y con esto voy trabajando para lograr lo que me interesa que es que ellas puedan tomar decisiones, determinar qué hacer y en función de eso, ellas también empiecen a mirarse a sí mismas.	Técnica de trabajo	<b>TdT</b>
<b>89</b>	Por eso digo que cuando uno lleva rato leyendo cosas, es capaz de ver en el otro eso, o sabe dónde buscar eso	Técnica de trabajo	<b>TdT</b>
<b>93</b>	porque en la medida que recibo también yo aprendo y entiendo que la otra persona está haciendo sinapsis con lo que le estoy diciendo, que esto al final del día es súper reduccionista, pero todo se transforma en sinapsis.	Técnica de trabajo	<b>TdT</b>
<b>106</b>	Profesor: Mira, yo empecé a hacer clase en la Universidad en el 2017 y llegué súper comprometido y dedicándole muchas horas y llevándome el trabajo a la casa y de cómo mejorar algunas cosas. Siempre fui full metido, preocupado, haciendo todo, controlando todas las variables, etcétera, pero llegó un punto en que dije no, me estoy equivocando, y ahí empecé a marcar más distancia.	Compromiso del docente	<b>CdD</b>
<b>107</b>	Sí estoy comprometido con el espacio del aula, pero ya no me llevo un problema para la casa, de hecho, yo no hablo de mi pega en la casa.	Compromiso del docente	<b>CdD</b>
<b>108</b>	Sí hago lo que de alguna manera planteas que hay un compromiso real por el aprendizaje del	Compromiso del docente	<b>CdD</b>

	estudiante, del proceso del estudiante, pero ya no lo asumo como mío, como único factor ¿ya?		
<b>109</b>	porque estamos en la universidad, distinto es cuando estamos en el colegio y estamos enseñando, por ejemplo, a leer, a escribir, ahí digo quizás fui yo.	Compromiso del docente	<b>CdD</b>
<b>113</b>	Profesor: Porque yo creo que gran parte y un poco escondiendo la ignorancia en un concepto erudito al hablar de ecléctico, escondo también mis limitaciones.	Justificación del trabajo docente	<b>JdTD</b>
<b>114</b>	Y yo creo que la respuesta más honesta es porque no lo sé hacer de otra forma.	Justificación del trabajo docente	<b>JdTD</b>
<b>115</b>	Entonces, yo creo que el señalar que tengo una propuesta ecléctica y me tomo un poquito de aquello, otro poquito de aquello, tiene que ver también con que soy ultra mega disperso y que hago un ejercicio brutal, para concentrarme en un solo tema, tengo llena de listas muchas cosas.	Justificación del ejercicio docente	<b>JED</b>
<b>116</b>	Entonces escondo mi ignorancia, mis limitaciones en un concepto robusto como el de ecléctico, para poder decir no soy competente para hacerlo de otra forma.	Justificación del trabajo docente	<b>JdTD</b>
<b>119</b>	Yo hoy, si tuviera que definirme como profe, la respuesta elegante es ecléctico, pero la respuesta real es que yo hago las clases como a mí me gustaría tener una clase, donde me siento cómodo haciendo clases,	Tipo de clase	<b>TdC</b>

Respecto a la categoría general Ejercicio Docente, ésta se compone por las subcategorías; Tipo de Clase, Técnica de Trabajo, Compromiso Docente y Justificación del Ejercicio Docente. Esta categoría general comprende 17 párrafos asociados, los cuales dan cuenta de cada elemento pertinente a las subcategorías.

La categoría general planteada anteriormente, se observa como aquella que apunta a los elementos que conforman el contexto práctico de la docencia, lo que va de la mano con lo que mencionan Sánchez y González (2016) sobre el ejercicio docente, visto como un conjunto de prácticas que los profesores ponen en marcha en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con base en lo teórico, aspecto que sufre adaptaciones dependiendo del contexto y las circunstancias y que, además, considera las relaciones que se forman entre los participantes del contexto pedagógico (docentes/estudiantes) con dicho conocimiento teórico que media el aprendizaje.

#### **Categoría General: Estrategias para la docencia**

<b>N°</b>	<b>Párrafo</b>	<b>Categoría</b>	<b>Cod. Cat</b>
<b>3</b>	Dicho eso, no sé si aplico una estrategia como tal y que esté declarada por alguien.	Estrategia utilizada	<b>EU</b>
<b>4</b>	Profesor/a: Sí lo entendí, pero por eso mismo quería hacer como “la salvedad”. Para mí es muy importante que haya una conversación transversal dentro del aula ojalá donde la jerarquía no se vea reflejada.	Estrategia utilizada	<b>EU</b>
<b>5</b>	Cuando estamos dentro del aula, yo espero que la conversación sea de par a par, sin caer en un lenguaje vulgar, sin caer en una idea de, ¿cómo se llama?, de “colegear” con la persona que	Dinámica de la estrategia	<b>DdIE</b>

	tengo al lado, pero sí que se entienda de si me tutean no tengo ningún rollo, si utilizan mi nombre, no tengo ningún inconveniente.		
<b>6</b>	En algunos casos me han respondido, podría decirse que pesado o incluso como bordeando el límite de lo políticamente correcto.	Experiencia con la estrategia	<b>EcIE</b>
<b>7</b>	Pero también eso ha hecho una comunicación con esas características, ha hecho que las estudiantes, en cierta medida, se sientan mucho más confiadas, mucho más tranquilas, eh, puedan proyectar cosas, comentar situaciones que a lo mejor en otras circunstancias no lo harían. Yo he notado también que están más relajadas, que están más abiertas,	Beneficios de la estrategia	<b>BdE</b>
<b>8</b>	que así podemos meternos en temas a lo mejor mucho más duros, mucho más, mucho más peliagudos, como de análisis.	Beneficios de la estrategia	<b>BdE</b>
<b>9</b>	Y si yo tuviese que definir una estrategia como tal, para mí el diálogo transversal es clave.	Estrategia utilizada	<b>EU</b>
<b>28</b>	pero también lo que hemos tratado de generar es el ejercicio reflexivo y en ese ámbito estamos empujando el carril un poco	Estrategia utilizada	<b>EU</b>
<b>29</b>	para que las estudiantes, más que nos repitan un contenido, les haga ruido lo que le estamos diciendo, que las mueva, que le generen cosas para el cambio.	Beneficios de la estrategia	<b>BdE</b>
<b>30</b>	Entonces, ahí sí me cuadra con lo que ustedes me dicen, en el constante preguntar, ¿cómo	Dinámica de la estrategia	<b>DdIE</b>

	vamos?, explícamelo tú o ¿se entiende?, por ahí va la idea, pero no tengo una instancia.		
<b>36</b>	Profesor/a: Yo espero que sí, uno propone y no siempre resulta, pero trato de que la pregunta se genere.	Estrategia utilizada	<b>EU</b>
<b>37</b>	Por ejemplo, lo que trato de hacer, antes de presentarme a una clase, es pensar cuál va a ser el momento en que voy a generar el clímax, para que se provoque esa instancia reflexiva, eso que te tiene que quedar, que no se vayan sin entender eso.	Dinámica de la estrategia	<b>DdIE</b>
<b>38</b>	Entonces, sí me planteo en las clases que hago dónde voy a colocar el énfasis puntual y ahí trato de generar una pregunta anticipadamente, que ya llevo preparada, escrita en el teléfono o en el mismo PowerPoint,	Dinámica de la estrategia	<b>DdIE</b>
<b>39</b>	pero busco que se genere el espacio que tú me dices, este espacio de reflexión, de discusión,	Estrategia utilizada	<b>EU</b>
<b>40</b>	de repente llevo cuatro clases hablando de una línea y cuando llego a la quinta les digo “y todo lo que dije ya no sirve” entonces pregunto, a ver, pero ¿por qué no sirve?, ¿cuál es la nueva línea?	Experiencia con la estrategia	<b>EcE</b>
<b>41</b>	O lo otro, subo material complementario a Blackboard, entonces le coloco un video, les suelto un concepto y no lo profundizo, a ver si alguien lo engancha,	Dinámica de la estrategia	<b>DdIE</b>
<b>42</b>	a veces me resulta y a veces no.	Experiencia con la estrategia	<b>EcE</b>

<b>43</b>	Profesor: Sí. Por ejemplo, si este trabajo(la observación) lo hubiéramos hecho con la gente que hoy está en profesional (práctica), no hubiese habido diálogo porque justamente con ese grupo en particular, el vínculo que se logró formar durante el periodo que estuvimos juntos fue robusto en comparación con este(el que se observó).	Experiencia con la estrategia	<b>EcE</b>
<b>45</b>	Yo creo que las cosas que facilitan el diálogo tienen que ver, entre otras cosas, mucho con la empatía ¿ya?	Dinámica de la estrategia	<b>DdIE</b>
<b>46</b>	Y muchas veces no se resuelve bien. Me han tocado cursos que les he dicho “dejen de llamarme por mi nombre porque no entendieron”, porque me están viendo como un amigo y no es el caso, o sea, les estoy dando la confianza para que rompamos este esquema(jerarquía) y se sientan más cómodos, pero de ahí a faltar el respeto no corresponde.	Experiencia con la estrategia	<b>EcE</b>
<b>47</b>	Entonces me ha tocado también como poner el límite y evitar eso.	Dinámica de la estrategia	<b>DdIE</b>
<b>48</b>	Pero tiene que ver con eso, con que la dinámica va en esa línea, pero también es cierto, que, así como a mí me gusta pegar palo, yo no me arranco cuando me van a pegar unos de vuelta ¿ya? ni tampoco impongo mi autoridad.	Dinámica de la estrategia	<b>DdE</b>
<b>51</b>	Profesor: va a depender de esta reciprocidad que tiene que existir,	Dinámica de la estrategia	<b>DdIE</b>

<b>52</b>	evidentemente hay estudiantes que tú les dices ¿estás bien? y se acabó el diálogo, o sea no alcanzó ni a existir.	Experiencia con la estrategia	<b>EcE</b>
<b>53</b>	Para mí es tremendamente importante que me escuchen, pero también yo escuchar,	Dinámica de la estrategia	<b>DdE</b>
<b>49</b>	Entonces viene de la mano con lo mismo, tiene que ver todo con un contexto y ver todo con una dinámica.	Dinámica de la estrategia	<b>DdIE</b>
<b>59</b>	y ahí tengo un feedback importante y por eso también el diálogo es clave, si no, no trabajaría con esa línea	Estrategia utilizada	<b>EU</b>
<b>60</b>	porque para mí el saber cómo están, cómo están entendiendo lo que yo voy explicando, cómo hacen la interpretación del autor que pedí que leyeran, como contra pregunto para ver qué tan seguro es todo lo que me están diciendo, me lleva a decir, esta persona entendió realmente y es capaz de defender lo que estás diciendo o no entendió tanto lo que cree que debería haber entendido y necesito reforzar más, entonces es mi termómetro.	Dinámica de la estrategia	<b>DdE</b>
<b>61</b>	Y eso también me ayuda a mí a darme cuenta, si acaso estoy explicando lo que realmente creo que estoy explicando o no lo estoy haciendo.	Beneficios de la estrategia	<b>BdE</b>
<b>62</b>	Pero me sirve justamente para ir enlazando los elementos que ya han pasado, que ya hemos visto.	Beneficios de la estrategia	<b>BdE</b>
<b>63</b>	Entonces, a veces hago preguntas en las que no me pueden decir, no sé. Porque yo les hice la	Experiencia con la estrategia	<b>EcE</b>

	clase donde se habló de eso, y como yo les hice la clase, soy capaz de decirle lo vimos en X clase, cuando trabajamos el PPT donde había tal imagen tales cosas y tales partes, ya eso tiene que ver con lo que están haciendo y ahí hago la bajada, la conexión.		
<b>64</b>	Entonces tiene que ver con esta memoria a largo plazo y que, de alguna manera, las conexiones que nos llevan a eso pueden estar más débiles y con los contenidos actuales me permite a mí que a través del diálogo se permita esa actividad de conocimiento para hacerlo más robusto y ojalá significativo.	Dinámica de la estrategia	<b>DdE</b>

Respecto a la categoría general Estrategias para la Docencia, ésta se compone por las subcategorías; Estrategia Utilizada, Dinámica de la Estrategia, Beneficios de la Estrategia, Experiencia con la Estrategia. Esta categoría general comprende 32 párrafos asociados, los cuales dan cuenta de cada elemento pertinente a las subcategorías.

La categoría general planteada anteriormente, considera aquellos elementos que forman parte de cada estrategia que el docente refiere utilizar en su práctica, contemplando no solo su mención, sino también la forma de aplicación, la experiencia y los resultados de su uso, entendiendo que, como plantean Montes de Oca y Machado (2011) la educación exige el uso de herramientas metodológicas que permitan el alcance del aprendizaje, pudiendo variar su uso según el contexto en el que se desempeña el docente, tomando siempre en cuenta el aspecto cognitivo, afectivo, social y de comunicación de dicho contexto.

### Categoría General: Preparación de clases

<b>N°</b>	<b>Párrafo</b>	<b>Categoría</b>	<b>Cod. Cat</b>
<b>56</b>	De repente me quedo con la mitad del material o de repente ni abro el material porque no es necesario,	Uso de material de apoyo	<b>UMdA</b>
<b>57</b>	no es que me crea bacán y que no hace falta, sino que va para otro lado el día y no voy a luchar contra eso.	Uso de material de apoyo	<b>UMdA</b>
<b>65</b>	Profesor/a: no existe una planificación como se les enseña (a los estudiantes de educación), pero sí tenemos una.	Herramienta de planificación	<b>HdP</b>
<b>66</b>	Profesor: A pesar de que la Universidad no exige un formato, o sea, a ver, si hay una planificación, no clase a clase, sino que es la planificación del curso.	Herramienta de planificación	<b>HdP</b>
<b>67</b>	Aquí el escenario de la planificación como tal, yo no tengo una planificación clase a clase, tengo un cuaderno de registro que cuando hay cosas que me llaman la atención, o tomo registro de ello en cualquier elemento.	Planificación del docente	<b>PdD</b>
<b>68</b>	No sé si está bien o está mal, pero también tiene que ver con las cosas que yo creo que hay que hacer.	Planificación del docente	<b>PdD</b>
<b>69</b>	Pues no, no soy tan meticuloso para decir lo planteé de esta forma y lo anoté de esta forma,	Planificación del docente	<b>PdD</b>

	pero sí son cosas que sé que tienen que saber las estudiantes como futuras profesionales.		
<b>70</b>	En términos estrictos, la planificación para mí la tengo sumamente simplificada, no hago todo el ejercicio de colocar cada uno de los elementos, los materiales, los tiempos, etc.	Planificación del docente	<b>PdD</b>
<b>71</b>	Y para mí, la planificación está en el material que estoy utilizando,	Uso de material de apoyo	<b>UMdA</b>
<b>72</b>	entonces, por ejemplo, yo sé que este es mi inicio y el tiempo que me tome desarrollar este inicio va a condicionar el resto de la clase, e incluso puede que no salga de aquí ¿verdad?	Planificación del docente	<b>PdD</b>
<b>74</b>	Después voy pauteando lo que voy necesitando, entonces generalmente lo que trato de hacer, que no siempre me resulta, es tener 3 grandes acciones dentro de la clase.	Planificación del docente	<b>PdD</b>
<b>77</b>	Entonces yo trato de tener tres grandes hitos dentro de la clase, sea un hito para la activación, un hito para el desarrollo y un hito para el cierre, y trato de que esos 3 grandes hitos, dependiendo de las características de la clase, van a ser más o menos expositivos.	Planificación del docente	<b>PdD</b>
<b>78</b>	Ahora, ¿Cómo planifico? Lo hago bajo la presión de cumplir con el programa, de tratar de dar cumplimiento al 100% del programa.	Planificación del docente	<b>PdD</b>
<b>84</b>	por eso trato de colocar la información más importante en el PPT, para que así cuando las chiquillas estudien, asegurarme que tengan la información ahí.	Uso de material de apoyo	<b>UMdA</b>

Respecto a la categoría general Preparación de clases, ésta se compone por las subcategorías; Herramienta de Planificación, Planificación del Docente y Uso de Material de Apoyo. Esta categoría general comprende 14 párrafos asociados, los cuales dan cuenta de cada elemento pertinente a las subcategorías.

La categoría general planteada anteriormente, considera el proceso previo a la práctica en el aula, desde donde el docente identifica, propone, elige y prepara cada elemento que permitiría alcanzar el o los objetivos establecido, entendiendo que, como plantean Hernández e Infante (2017), en el proceso de preparación el docente debe guiarse por el objetivo que busca alcanzar para elegir el tipo de clase que se adecúa más según sea el caso, teniendo en cuenta el desarrollo de habilidades y el alcance de conocimientos, tanto del contenido como de desempeño profesional futuro de los y las estudiantes, y estas decisiones son propicias para que se lleve a cabo de manera adecuada el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **Categoría General: Ambiente en el Aula**

<b>N°</b>	<b>Párrafo</b>	<b>Categoría</b>	<b>Cod. Cat</b>
<b>13</b>	Trato de que sea un espacio donde yo me sienta cómodo,	Contexto de clases	<b>CdC</b>
<b>14</b>	porque he notado que en la medida que yo me siento bien con la clase, mis estudiantes se sienten mejor aún.	Relación docente-estudiantes	<b>RDE</b>
<b>31</b>	Ahora, si me ha resultado algo que antes no tenía y hace dos años lo tengo, y es que trabajo con ayudante,	Apoyo externo	<b>AE</b>
<b>32</b>	entonces muchas veces ella (la ayudante) tiene una lectura del curso que yo no hago, me la da	Apoyo externo	<b>AE</b>

	(esa lectura) y que con eso yo sé qué puedo reforzar en mi clase. A su vez, yo le digo a la estudiante (ayudante), mira, estos son los focos que para esta unidad necesito y ella (la ayudante) hace el ejercicio de reforzar. Con ella (la ayudante) si tengo un feeling más directo,		
<b>33</b>	porque también, queramos o no, en clases cuando uno pregunta ¿cómo vamos? todo el mundo dice que sí, que todo bien, y no cachan nada,	Contexto de clases	<b>CdC</b>
<b>34</b>	entonces esta chiquilla (la ayudante) me dice que no entendieron, ahí parto de nuevo o al revés, pues tampoco tienen ayudantía toda la semana.	Apoyo externo	<b>AE</b>
<b>35</b>	Entonces, yo recibo ese feedback que me da el tiempo suficiente para poder hacer alguna corrección o algo en caso de que lo necesite.	Apoyo externo	<b>AE</b>
<b>44</b>	Entonces el diálogo tiene dos partes ¿ya?, y desde ese punto de vista, las chiquillas hacen harto, hacen que la clase sea mucho más llevadera, entonces mérito para ellas también.	Relación docente-estudiantes	<b>RDE</b>
<b>50</b>	Creo que en este nivel que es la formación superior, el espacio versa el aprendizaje, versa en la confianza.	Contexto de clases	<b>CdC</b>
<b>58</b>	Lo que sí es que no cambio el objetivo, o sea, tengo que llegar a ese objetivo a como dé lugar ¿ya?	Contexto de clases	<b>CdC</b>
<b>73</b>	porque las circunstancias me hacen quedarme aquí, pero igual voy a responder al objetivo.	Contexto de clases	<b>CdC</b>

<b>92</b>	A mí me gusta pegar, pero como me gusta pegar, a mí me gusta recibir	Relación docente-estudiantes	<b>RDE</b>
<b>94</b>	Igual no me pasa con todas, claramente no soy monedita de oro ni pretendo serlo, hay gente a la que le que caigo maravilloso estupendo y hay otros con los que de verdad no hay feeling ¿ya? y es recíproco,	Relación docente-estudiantes	<b>RDE</b>
<b>95</b>	pero lo que no puedo permitir es que se vayan de mi clase sin aprender.	Contexto de clases	<b>CdC</b>
<b>110</b>	Pero en este contexto (universidad) si yo pasé todo el contenido, grabé las clases, subí el material, les compartí el material apropiadamente, les compartí los PPT adecuadamente, con los tiempos razonables, las pruebas están calendarizadas para que las vayan abordando poco a poco, le voy diciendo “igual esto lo pregunto en la prueba” y aun así se sacan mala nota, pucha, no sé si soy tan responsable de eso.	Relación docente-estudiantes	<b>RDE</b>
<b>111</b>	Entonces aprendí a hacer esa diferenciación, mira si yo veo que alguna estudiante de profesional o práctica tiene algún problema, como ya están en profesional y no les queda nada para salir de la universidad, ahí si pongo más el ojo, les llamo más la atención y les digo ya de aquí en adelante planificaremos juntos.	Relación docente-estudiantes	<b>RDE</b>
<b>112</b>	Pero si recién estas empezando o a mitad de proceso, donde necesitas autonomía pienso que deben poner más de su parte.	Relación docente-estudiantes	<b>RDE</b>

117	Profesor: hay gente que me odia, hay gente que me ama, hay gente que le gusta como hago las clases, hay otros que no.	Relación docente-estudiantes	RDE
118	Yo creo que me ajusto a los requerimientos del contexto.	Contexto de clases	CdC
121	Por ejemplo, yo no tengo ningún rollo con que las estudiantes vengan con su hijo, porque a pesar de todo la tengo aquí en clases, a diferencia de otras estudiantes que ni se lavan la cara, pero yo trato de hacer todas las cosas posibles antes, para que las estudiantes no caigan.	Relación docente-estudiantes	RdE

Respecto a la categoría general Ambiente en el Aula, ésta se compone por las subcategorías; Contexto de Clases, Relación Docente-Estudiantes y Apoyo Externo. Esta categoría general comprende 20 párrafos asociados, los cuales dan cuenta de cada elemento pertinente a las subcategorías.

La categoría general planteada anteriormente, considera aquellos elementos que caracterizan el contexto de aula, desde la postura del docente, abordando toda situación que facilite u obstaculice el proceso de enseñanza aprendizaje, entendiendo que, como mencionan Bravo et al. (2018), en el ambiente de aula se crean las condiciones que van a permitir que se genere el aprendizaje, siendo un espacio en donde los y las estudiantes participan de manera activa y permanente en la construcción de sus conocimientos.

#### **Categoría General: Dificultades Identificadas**

N°	Párrafo	Categoría	Cod. Cat
10	Me ha pasado que para algunos contenidos algunos estudiantes van super rápidos y en ese	Dificultades del contexto	DdC

	mismo contenido otro grupo va lento y necesita otro tipo de mediación,		
<b>11</b>	entonces, trato de acercarme cuando ya veo que tiene la idea general, voy a preguntar directamente.	Dificultades del contexto	<b>DdC</b>
<b>12</b>	En ese caso, me gusta mucho leer caras, estoy muy pendiente de las caras. Pucha, cuanto más lo pienso digo “tú tienes menos de metacognición que nada”.	Dificultades del contexto	<b>DdC</b>
<b>19</b>	Ahora eso es bellissimo para el discurso, pero en lo práctico me cuesta muchísimo, por ejemplo, mantener la estructura de la clase.	Dificultades del docente	<b>DdD</b>
<b>20</b>	En la vida he cerrado una clase o he dicho lo logré, no me resulta,	Dificultades del docente	<b>DdD</b>
<b>21</b>	porque voy tratando de leer el contexto, la situación que va sucediendo, la demanda que voy a ir teniendo desde el minuto, entonces eso me hace salirme del tema, volver.	Dificultades del docente	<b>DdD</b>
<b>22</b>	Y a eso súmale que tengo TDAH, la tarea es el doble de compleja.	Dificultades del docente	<b>DdD</b>
<b>24</b>	Profesor/a: No tengo ninguna instancia formal dentro de ese movimiento específico,	Dificultades del docente	<b>DdD</b>
<b>25</b>	más que preguntar ¿cómo vamos?, así de rudimentario y de pobre.	Evaluación de aprendizajes	<b>EdA</b>
<b>26</b>	No tengo un instrumento, un ticket de salida, por ejemplo, que permita decir que del 100%, el 50% entiende el concepto.	Dificultades del docente	<b>DdD</b>

<b>27</b>	Profesor/a: En parte sí, evidentemente, ya que el cierre de alguna manera te da ese resultado,	Dificultades del contexto	<b>DdC</b>
<b>54</b>	porque muchas veces las decisiones que voy tomando dentro de la clase, o sea, yo nunca he hecho una planificación perfecta, dígame que tal como la puse la hice.	Dificultades del docente	<b>DdD</b>
<b>55</b>	No conozco a nadie que lo haya hecho, y mis clases siempre parten en Santiago y terminan en no sé, y no tengo un rollo con eso.	Dificultades del docente	<b>DdD</b>
<b>75</b>	Ya te digo que hago dos y el cierre nunca llega ¿ya? Siempre me falta tiempo	Dificultades del docente	<b>DdD</b>
<b>76</b>	y después de la maravillosa decisión que tomó la universidad de acortar esos 10 minutos, más tiempo me falta porque acortan los minutos, pero los programas siguieron iguales.	Dificultades del contexto	<b>DdC</b>
<b>79</b>	Hay asignaturas más teóricas que prácticas que nutren al resto de asignaturas y tengo colegas que están esperando que se pasen contenidos (en mis asignaturas) para ser abordados en las otras (las de los colegas), entonces me veo un poco presionado y voy viendo mi registro en función de lo que está pasando mi colega, así que mi planificación está sujeta al avance curricular de la otra asignatura para que puedan ir conversando con ella, depende mucho de otros factores más que de la clase misma.	Dificultades del contexto	<b>DdC</b>
<b>80</b>	Profesor/a: mm no, es que también hay un factor personal horrible, yo veo una mosca y me voy con ella. O sea, no recuerdo si en la observación	Dificultades del docente	<b>DdD</b>

	que fueron lo hice, pero cuando siento mucha bulla les digo me estoy desconcentrando, hay mucho ruido, quién está hablando.		
<b>81</b>	No es que yo quiera, no, es una cuestión inconsciente, de hecho, yo no voy a ver documentales al cine porque no puedo, porque no soporto una hora veinte viendo un documental. porque no puedo de verdad,	Dificultades del docente	<b>DdD</b>
<b>82</b>	las chiquillas de repente me dicen “venga de nuevo”, “te fuiste para otro lado” y me vuelven a convocar porque se me va, de verdad.	Dificultades del docente	<b>DdD</b>
<b>83</b>	Entonces ahí, además del tiempo y la carga sobre curricular de la asignatura propiamente tal, un factor indiscutible es mi estilo, porque soy desordenado. Si he hecho el trabajo consciente de ir paso a paso, pero en el paso dos ya me fui,	Dificultades del docente	<b>DdD</b>
<b>91</b>	Profesor: Soy pésimo en eso, o sea identifico cuando una persona viene mal, tampoco tan burdo, pero soy pésimo como “poniendo el hombro para acobijar”.	Dificultad del docente	<b>DdD</b>
<b>96</b>	Por eso ahí nos tenemos que sentar y dejar las diferencias de lado o la rabia de lado y si no tenemos que sentar ocho veces, nos vamos a sentar nueve para asegurarme que en esa va a aprender, entonces tiene que ver con eso creo yo.	Dificultades del contexto	<b>DdC</b>

<b>120</b>	porque una de las grandes barreras que tengo que superar, tiene que ver con que cada vez me gusta menos la educación. Entonces ¿cómo hago para que mi espacio sea agradable y mi desánimo no influya en las estudiantes?	Dificultades del docente	<b>DdD</b>
------------	--	--------------------------	------------

Respecto a la categoría general Dificultades Identificadas, ésta se compone por las subcategorías; Dificultades del Docente, Dificultades del Contexto, Evaluación de Aprendizajes. Esta categoría general comprende 23 párrafos asociados, los cuales dan cuenta de cada elemento pertinente a las subcategorías.

La categoría general planteada anteriormente, considera los elementos que en el relato del docente se consideran como dificultades para ejercer la docencia en la práctica, a nivel externo e interno del profesional participante, entendiendo que, como mencionan Rubio y Olivo (2020), la práctica de la docencia incluye un trabajo constante de los obstaculizadores provenientes de la exigencia a nivel motivacional de los docentes y de las múltiples situaciones que surgen en el contexto, lo que obliga a los profesores a adaptar constantemente sus prácticas de acuerdo a lo que va sucediendo en el cotidiano.

## **ANEXO 5: Análisis de Contenido Observaciones**

### TEXTO DE CAMPO (OBSERVACIONES)

Clase 1

Día: 29 de septiembre 2023

La clase comienza a las 09:32 am y termina 10:47 am

El docente inicia la clase saludando a las alumnas y explica la primera parte de la clase que será un experimento, solicita a las estudiantes que pongan el cronometro y les hace entrega de una hoja, indicando que no la deben voltear. Les pide que saquen un lápiz, les solicita silencio, llegan estudiantes atrasadas y el profesor las espera hasta que tomen asiento, les explica la actividad.

El profesor da un ejemplo del ejercicio que se realizara y explica cómo utilizar el cronometro, repite que deben tener listos los cronómetros y que deben hacerlo lo más rápido posible.

Realizan el ejercicio, el docente pide que anoten el tiempo y no den vuelta la hoja.

Pregunta a las alumnas si están todas listas, pide que pongan el cronometro en cero y explica lo que se hará a continuación que es la segunda parte de la actividad la cual es igual a la primera.

Llegan 6 estudiantes más y el profesor les dice que esperen a las estudiantes que llegaron tarde para hacer el ejercicio junto a ellas, les solicita a las alumnas atrasadas que saquen su teléfono y un lápiz y les explica el ejercicio que realizaran.

Una estudiante se levantó a botar un papel entre la clase y las estudiantes que llegaron tarde hacen lo contrario a lo que les dijo el profesor, luego el profesor les pide que realicen el ejercicio solas primero y luego integrarse a toda la clase. Realizan todas juntas el ejercicio, algunas estudiantes se rien, otras conversan, algunas gritan, el docente pide silencio y canta una canción para que se callen, les pide comparar ambas experiencias y le hace preguntas sobre la primera parte a lo que algunas alumnas responden que fue

más sencillo porque son elementos cotidianos, el profesor comienza a pasearse por la sala, atendiendo cada respuesta de las alumnas, pide opiniones y recuerda que este ejercicio lo estudiaron en primer año y se llamaba “ejercicios de facilitación” y les explica el efecto de facilitación.

Algunas alumnas comienzan a sacar sus computadores, tablas y cuadernos, algunas comienzan a tomar apuntes, otras a conversar.

El docente retoma el ejercicio inicial que realizaron para vincular lo visto en la clase anterior, hace una pregunta a la clase y una alumna responde, el docente comienza a interactuar verbalmente con esta estudiante mientras se escucha hablar a algunas estudiantes, una estudiante pide silencio a lo cual el profesor pide lo mismo y continua.

Luego realiza otra pregunta sobre otro experimento y otra estudiante responde asertivamente sumándose más estudiantes a la respuesta.

El docente proyecta la presentación en la pantalla, comenta el tema de la metacognición y una estudiante responde, el docente da una explicación del tema e incluye el concepto de hetero metacognición, hace una pregunta, la cual ninguna alumna respondió, comienza a explicar que es este concepto, a las 9:54 am llega una alumna el docente bromea diciéndole que llegó en el mejor momento de la clase

El profesor comenta que se va a llevar a cabo un experimento en pareja. El grupo se desordena, el profesor pide orden y vuelve a explicar la hetero metacognición

Explica que para poder hacer el siguiente experimento se debe entender la ciencia y la pseudociencia. Una estudiante se levanta, se cambia de asiento, algunas alumnas la quedan mirando

El docente da ejemplos de la temática tratada, comienza a introducir lo que se verá en la clase, da hincapié en que esto les sirve para un ejercicio que deben hacer más adelante, comienza a hablar del método científico, comienza a realizarse una lluvia de ideas algunas estudiantes participan, otras se quedan calladas sin comentar, las alumnas toman apuntes y algunas comentan entre ellas el tema, le aclara a algunas estudiantes

que el material visual se los va a enviar , por lo que deben atender y apuntar aquello que no está en la presentación. Algunas estudiantes dejan de tomar apuntes y ponen atención.

El docente se pasea por la sala, vuelve adelante, hace un breve resumen y explica que deben hacer un trabajo en grupo para acercarse a un experimento que deben presentar en noviembre. Algunas estudiantes que se presentaron en otra clase ya tienen noción de lo que se debe hacer, hay otros que tienen taller hoy, les da 13 minutos para hacer el ejercicio, se acerca grupo a grupo para explicar lo que se debe hacer, a quienes no han hecho el taller. Algunas estudiantes se cambian de asiento, comienzan a conversar acerca de sus experimentos y sobre lo que el docente solicitó.

Una alumna está comiendo en clases y el profesor no lo nota

El docente está en un grupo aclarando dudas y comienzan a llamarlo de los otros grupos, se comienza a formar mucho ruido, se acerca al otro grupo las estudiantes le cuentan al profesor lo que están haciendo y le piden la opinión, otro grupo escucha y le dicen que ellos están haciendo lo mismo, el profesor les dice que no hay problema, que lo hagan y luego comparen resultados, comienza a interactuar con ambos grupos, a través de eso se dan cuenta de que es parecido pero no igual, el profesor les dice a ambos grupos que ambas ideas funcionan y son interesantes, en esta situación algunas alumnas de la sala se dan cuenta de lo que está pasando y dicen en tono de broma “oooh” “pelea”

Pregunta si hay algún otro grupo con dudas, una estudiante lo llama, el profesor se dirige al grupo, las estudiantes plantean sus dudas, el docente explica y ejemplifica, les pregunta si entendieron, algunas estudiantes siguen con dudas, por lo que vuelve a explicar con otros ejemplos, vuelve a preguntarle si entendieron, las estudiantes dicen que ahora sí. Otro equipo lo llama para explicarle los que están haciendo, el profesor interactúa con las estudiantes, les da ideas sobre cómo hacerlo, ejemplifica, les pregunta si hay más dudas, las estudiantes dicen que no y otro grupo lo llama, le explican lo que están haciendo, les da sugerencias y algunas indicaciones, las estudiantes plantean algunas otras dudas, el profesor explica y ejemplifica, le hacen otra pregunta, el docente

da orientaciones para llevar a cabo lo que dicen. El docente intenta retomar la clase, un equipo lo interrumpe para hacerle otra pregunta, el profesor se acerca, las escucha, responde, aclara las dudas del equipo y da algunas sugerencias.

El profesor pide silencio, las estudiantes no toman atención y vuelven a llamarlo de otro grupo, el docente vuelve a pedir silencio, pero las alumnas se demoran alrededor de 3 minutos e volver a sus puestos y prestar atención

El profesor ejemplifica lo que están viendo con lo que han hecho otras alumnas de años superiores, para invitar a las estudiantes a hacer lo científico de manera didáctica. Hace otro ejercicio didáctico en la clase, explica el ejercicio el cual invita a todos incluyéndonos a realizar la actividad y estar atentos. Se realiza el ejercicio y se analizan los resultados. Todos participaron y dieron sus opiniones. Una estudiante da su opinión sobre el ejercicio sin que el profesor lo pida, y da para hablar sobre algo que al docente le interesa profundizar y lo vincula a lo que se ha hecho en el resto de la clase.

Comienza a cerrar el experimento motivando a las estudiantes a dar conclusiones sobre el experimento, con esto cierra la clase y da un break, algunas estudiantes deben volver al bloque de taller y otras quedan libres. El profesor pasa lista y las estudiantes salen de la clase a las 10:47.

## Clase 2

Fecha: 03 octubre 2023

La clase comienza a las 9:32 y termina 10:40

Al comenzar la clase había una alumna durmiendo en una mesa, el profesor le pide que por favor despierte y este atenta a la clase a lo cual su compañera le dice que está enferma y se siente muy mal, el profesor le indica que no puede estar así en la sala ya que podía llegar algún reto y que por favor fuera a enfermería o a su casa.

Comienza la clase y parte con un saludo a las alumnas y realiza un pequeño resumen de la clase anterior y hablan de un invitado con discapacidad que tuvieron y comentan su historia de vida.

El profesor proyecta un ppt y comenta sobre qué tratará la clase la cual será para terminar de llenar un formulario de entrevista con los datos del invitado.

Comienza a caminar por toda la sala comentando sobre el invitado y haciendo preguntas, las alumnas están muy atentas escuchando y participando de la clase

Llegan algunas estudiantes atrasadas, pasan muy rápido a sus puestos y se integran a la clase en silencio

Se comienzan a sentir murmullos y el profesor alza la voz y les pide que vayan completando el instrumento.

Comienza a leer una parte del ppt y comienzan a surgir dudas, las cuales se convierten en tema de conversación entre el profesor y las alumnas, se va deteniendo a lo largo del ppt preguntando si surgen dudas o se entiende, una alumna no entiende algo y el profesor se detiene para explicarle con ejemplos.

Continúa caminando por toda la sala y les da tiempo a las alumnas para que tomen apuntes del ppt. Al seguir avanzando con el ppt surgen más dudas, él las contesta, nombra alumnas para que también participen haciéndole preguntas.

El docente les dice que se hará un break de 20 minutos y tienen que volver a las 11:00.

A las 11:00 hrs. ingresan a la sala las alumnas y se demoran en concentrarse, están paradas y conversando

El profesor les pide que presten atención y continuó leyendo el ppt, comienza a pasear por la sala y abre las cortinas, se da cuenta que las alumnas del fondo estaban conversando y les llama la atención

Continúan llenando el instrumento y proyecta las tablas de corrección de este, pregunta si hay dudas a lo cual una alumna levanta la mano y el profesor le contesta tranquilamente

Comienza a escucharse mucho ruido en la sala y el profesor pide silencio y que está desgastando su voz, que presten atención porque es una parte muy importante para el trabajo

El docente indica que ya se está terminando el bloque de clase y les pide que terminen de llenar el instrumento de forma autónoma, les pregunta si hay dudas y que recuerden traer el instrumento la otra clase, da por finalizada la clase y se queda conversando con algunas alumnas sobre la clase.

#### TEXTO DEL INVESTIGADOR (OBSERVACIONES)

##### Primera Clase

N°	Párrafo	Categoría	Cod.Cat
1	El docente inicia la clase a las 09:32 saludando a las estudiantes.	Estructura de la clase	EdC
2	Explica la primera parte de la clase que será un experimento.	Estructura de la clase	EdC
3	Solicita a las estudiantes que pongan el cronómetro	Actividad en clases	AeC
4	Les hace entrega de una hoja y les pide que saquen un lápiz	Actividad en clases	AeC
5	Llegan estudiantes atrasadas y el profesor las espera hasta que tomen asiento	Interrupción de la clase	IdC
6	Nuevamente explica la actividad	Actividad en clases	AeC
7	El profesor de un ejemplo del ejercicio que se realizará y explica cómo utilizar el cronómetro, repite que deben tener listos los cronómetros y que deben hacerlo lo más rápido posible	Actividad en clases	Aec
8	Realizan el ejercicio, el docente pide que anoten el tiempo y no den vuelta la hoja.	Actividad en clases	AeC

N°	Párrafo	Categoría	Cod.Cat
9	Pide que pongan el cronómetro en cero y explica lo que se hará a continuación que es la segunda parte de la actividad la cual es igual a la primera	Actividad en clases	AeC
10	Llegan 6 estudiantes más.	Interrupción de la clase	IdC
11	El profesor les dice que esperen a las estudiantes que llegan tarde para hacer el ejercicio junto a ellas	Actividad en clases	AeC
12	Les solicita a las alumnas atrasadas que saquen su teléfono y un lápiz	Actividad en clases	AeC
13	Explica el ejercicio nuevamente	Actividad en clases	AeC
14	Las estudiantes que llegaron tarde hacen lo contrario a lo que les dijo el profesor, luego el profesor les pide que realicen el ejercicio solas primero y luego integrarse a toda la clase	Actividad en clases	AeC
15	Realizan todas juntas el ejercicio, algunas estudiantes se ríen, otras conversan, algunas gritan.	Actividad en clases	AeC
16	El docente pide silencio y canta una canción para que se callen	Interrupción de la clase	IdC
17	Les pide comparar ambas experiencias.	Relación de contenidos	RdC
18	Hace preguntas sobre la primera parte a lo que algunas alumnas responden que fue más sencillo porque son	Actividad en clases	AeC

N°	Párrafo	Categoría	Cod.Cat
	elementos cotidianos.		
19	El profesor comienza a pasearse por la sala, atendiendo cada respuesta de las alumnas.	Contexto de clase	CdC
20	Pide opiniones y recuerda que este ejercicio lo estudiaron en primer año y se llamaba "ejercicio de facilitación"	Relación de contenidos	RdC
21	Pide opiniones y recuerda que este ejercicio lo estudiaron en primer año y se llamaba "ejercicio de facilitación"	Relación de contenidos	RdC
22	les explica el efecto de facilitación	Presentación de contenido	PdC
23	Algunas alumnas comienzan a sacar sus computadores, tablet y cuadernos, algunas comienzan a tomar apuntes, otras a conversar	Contexto de clases	CdC
24	El docente retoma el ejercicio inicial que realizaron para vincular lo visto en la clase anterior.	Relación de contenidos	RdC
25	Hace una pregunta a la clase y una alumna responde, el docente comienza a interactuar verbalmente con esta estudiante.	Diálogo docente - estudiante	DdE
26	Mientras se escucha hablar a algunas estudiantes, una estudiante pide silencio a lo cual el profesor pide lo mismo y continua	Interrupción de la clase	IdC
27	Luego realiza otra pregunta sobre otro experimento y otra estudiante	Diálogo	DdE

N°	Párrafo	Categoría	Cod.Cat
	responde asertivamente sumándose más estudiantes a la respuesta	docente - estudiante	
28	El docente proyecta la presentación en la pantalla	Uso de material de apoyo	UdMa
29	comenta el tema de la metacognición y una estudiante responde, el docente da una explicación del tema e incluye el concepto de hetero metacognición	Relación de contenidos	RdC
30	Hace una pregunta, la cual ninguna alumna respondió	Diálogo docente - estudiante	DdE
31	Comienza a explicar el concepto que están viendo	Presentación de contenido	PdC
32	a las 9:54 am llega una alumna, el docente bromea porque llego tarde	Interrupción de la clase	IdC
33	El profesor comenta que se va a llevar a cabo un experimento en pareja.	Actividad en clases	AeC
34	El grupo se desordena. el profesor pide orden	Interrupción de la clase	IdC
35	vuelve a explicar la hetero metacognición	Presentación de contenido	PdC
36	Explica que para poder hacer el siguiente experimento se debe entender la ciencia y la pseudociencia.	Actividad en clases	AeC

N°	Párrafo	Categoría	Cod.Cat
37	Una estudiante se levanta, se cambia de asiento, algunas alumnas la quedan mirando	Interrupción de la clase	IdC
38	El docente da ejemplos de la temática tratada.	Presentación de contenido	PdC
39	Comienza a introducir lo que se verá en la clase, da hincapié en que esto les sirve para un ejercicio que deben hacer más adelante	Estructura de clase	EdC
40	Comienza a hablar del método científico	Presentación de contenido	PdC
41	Comienza a realizarse una lluvia de ideas.	Actividad en clases	AeC
42	algunas estudiantes participan, otras se quedan calladas sin comentar, las alumnas toman apuntes y algunas comentan entre ellas el tema	Contexto de clases	CdC
43	Le aclara a algunas estudiantes que el material visual se les va a enviar, por lo que deben atender y apuntar aquello que no está en la presentación. Algunas estudiantes dejan de tomar apuntes y ponen atención	Uso de material de apoyo	UdMa
44	El docente se pasea por la sala, vuelve adelante	Contexto de clases	CdC
45	Hace un breve resumen	Presentación de contenido	PdC

N°	Párrafo	Categoría	Cod.Cat
46	Explica que deben hacer un trabajo en grupo para acercarse a un experimento que deben presentar en noviembre.	Actividad en clases	AeC
47	Les da 13 minutos para hacer el ejercicio	Actividad en clases	AeC
48	se acerca grupo a grupo para explicar lo que se debe hacer, a quienes no han hecho el taller.	Actividad en clases	AeC
49	Algunas estudiantes se cambian de asiento, comienzan a conversar acerca de sus experimentos.	Contexto de clases	CdC
50	El docente está en un grupo aclarando dudas y comienzan a llamarlo de los otros grupos, se comienza a formar mucho ruido, se acerca al otro grupo, las estudiantes le cuentan al profesor lo que están haciendo y le piden la opinión	Diálogo docente - estudiante	DdE
51	otro grupo escucha y le dicen que ellos están haciendo lo mismo, el profesor les dice que no hay problema, que lo hagan y luego comparen resultados, comienza a interactuar con ambos grupos, a través de eso se dan cuenta de que es parecido, pero no igual, el profesor les dice a ambos grupos que ambas ideas funcionan y son interesantes , en esta situación algunas alumnas de la sala se dan cuenta de lo que está pasando y dicen en tono de broma "oohh" "pelea"	Diálogo docente - estudiante	DpE

N°	Párrafo	Categoría	Cod.Cat
52	Pregunta si hay algún grupo con dudas	Evaluación de aprendizajes	EdA
53	Una estudiante lo llama, el profesor se dirige al grupo, las estudiantes plantean sus dudas, el docente les da ejemplos.	Diálogo docente - estudiante	DdE
54	Les pregunta si entendieron, algunas estudiantes siguen con dudas.	Evaluación de aprendizajes	EdA
55	Vuelve a explicar con otros ejemplos, vuelve a preguntar si entienden, las estudiantes dicen que ahora sí	Evaluación de aprendizaje	EdA
56	Otro equipo lo llama para explicarle lo que están haciendo, el profesor interactúa con los estudiantes, les da ideas sobre cómo hacerlo, ejemplifica.	Diálogo docente - estudiante	DdE
57	les pregunta si hay más dudas, las estudiantes dicen que no	Evaluación de aprendizaje	EdA
58	y otro grupo lo llama, le explican lo que están haciendo, les da sugerencias y algunas indicaciones, las estudiantes plantean otras dudas. El docente da orientaciones para llevar a cabo lo que dicen	Diálogo docente - estudiante	DdE
59	El docente intenta retomar la clase, un equipo lo interrumpe para hacerle otra pregunta, el profesor se acerca, las escucha, responde, aclara las dudas del equipo y da algunas sugerencias	Diálogo docente - estudiante	DdE

N°	Párrafo	Categoría	Cod.Cat
60	El profesor pide silencio, las estudiantes no toman atención y vuelven a llamarlo de otro grupo, el docente vuelve a pedir silencio, pero las alumnas se demoran alrededor de 3 minutos en volver a sus puestos y prestar atención	Interrupción de clases	IdC
61	El profesor ejemplifica lo que están viendo con lo que han hecho otras alumnas de años superiores, para invitar a las estudiantes a hacer lo científico de manera didáctica.	Presentación de contenido	PdC
62	Hace otro ejercicio didáctico en la clase	Actividad en clases	AeC
63	Explica el ejercicio el cual invita a todos incluyéndonos a realizar la actividad y estar atentos	Actividad en clases	AeC
64	Se realiza el ejercicio y se analizan los resultados	Actividad en clases	AeC
65	Una estudiante da su opinión sobre el ejercicio sin que el profesor lo pida, y da para hablar sobre algo que el docente le interesa profundizar y lo vincula a lo que se ha hecho en el resto de la clase.	Diálogo docente - estudiante	DdE
66	Comienza a cerrar la actividad y motiva a las estudiantes a dar conclusiones sobre el experimento realizado	Actividad en clases	AeC
67	Cierra La clase y da un break, algunas estudiantes deben volver al bloque de taller y otras quedan libres. El profesor	Estructura de clase	EdC

N°	Párrafo	Categoría	Cod.Cat
	pasa lista y las estudiantes salen de la clase a las 10:47 am		

### Segunda Clase

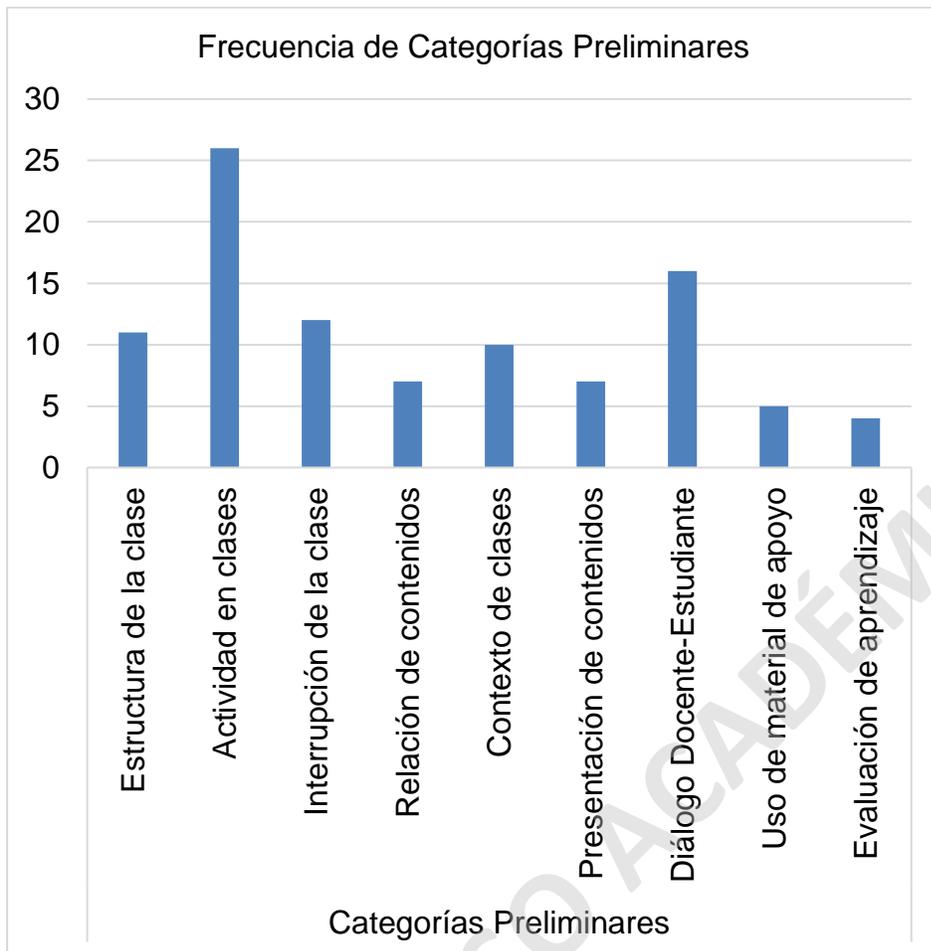
68	Al comenzar la clase hay una alumna en una mesa durmiendo, y el profesor le pide que despierte y esté atenta a la clase. a lo que ella indica que está enferma y se siente muy mal, y el profesor le pide que vaya a enfermería.	Contexto de clase	CdC
69	comienza la clase y parte saludando a las alumnas.	Diálogo docente - estudiante	DdE
70	Realiza un resumen de la clase anterior y hablan respecto al invitado que tuvieron la clase anterior.	Relación de contenidos	RdC
71	les comenta a las estudiantes que faltaron sobre el invitado que tuvieron y les hace un breve resumen de la historia de esta persona.	Relación de contenidos	RdC
72	durante 30 minutos aprox el profesor comenta la clase anterior y da comienzo a la clase de hoy.	Estructura de la clase	EdC
73	El profesor proyecta el ppt y comenta sobre de qué se tratará la clase, la cual consiste en llenar un formulario con los datos del invitado.	Estructura de la clase	EdC

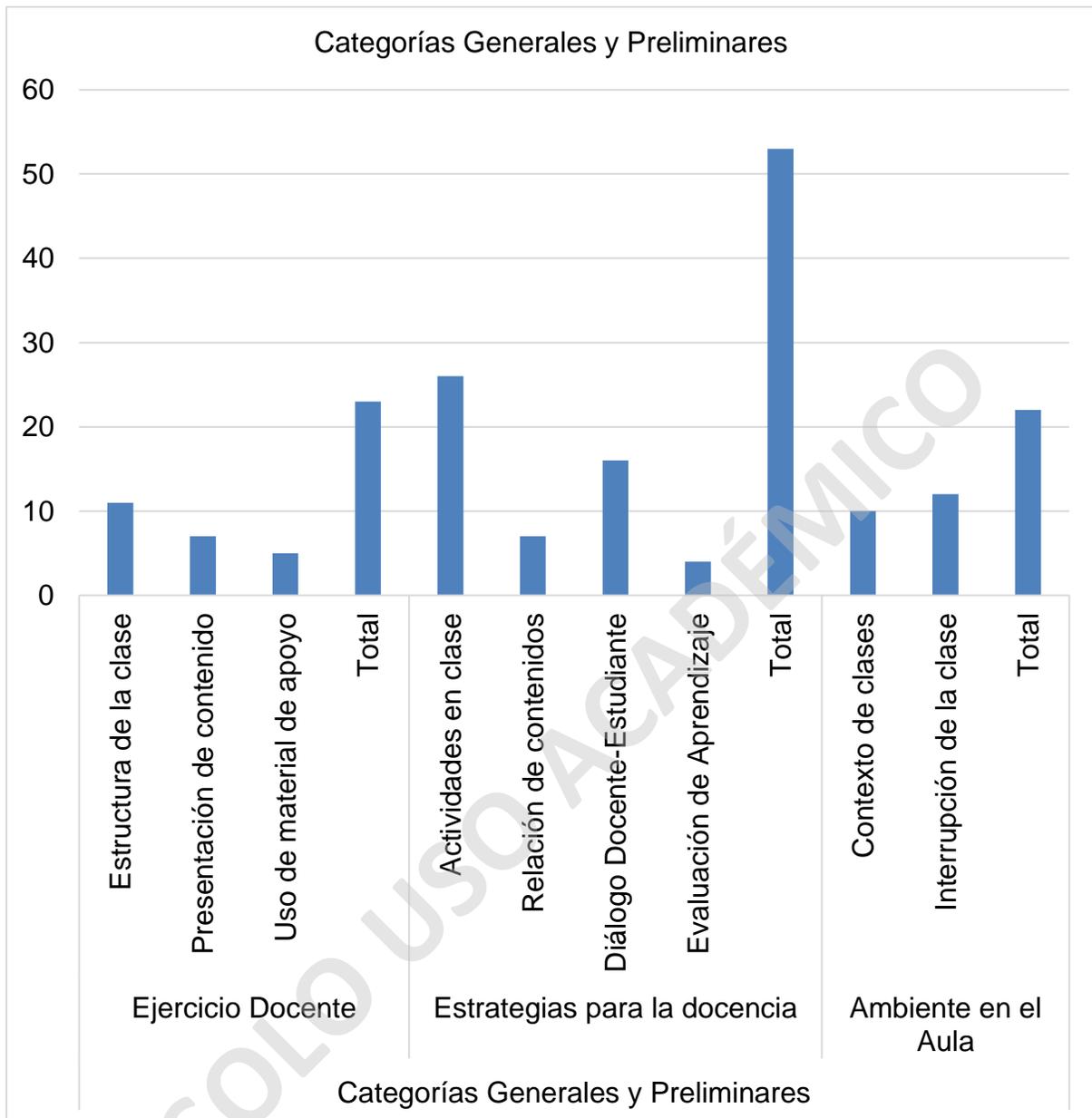
74	comienza a leer el ppt y a caminar por la sala realizando preguntas a las estudiantes respecto a la clase anterior.	Diálogo docente - estudiante	DdE
75	llegan algunas estudiantes atrasadas y se integran en silencio.	Interrupción de la clase	IdC
76	se sienten algunos murmullos en la clase y el profesor comienza a subir su tono de volumen.	interrupción de la clase	IdC
77	el profesor a medida que explica el ppt les pide que llenen el instrumento con la información del invitado.	Actividad en clases	AeC
78	comienza a leer el ppt y surgen dudas por parte de las estudiantes, y el profesor va contestando cada pregunta.	Diálogo docente - estudiante	DdE
79	surge un espacio de conversación entre el profesor y las estudiantes.	Diálogo docente - estudiante	DdE
80	continúa caminando por la sala y les da tiempo para que tomen apuntes del ppt.	Contexto de clases	CdC
81	les indica que todo ese material está subido a la plataforma de campus virtual.	Uso de material de apoyo	UdMa
82	sigue explicando el ppt, surgen dudas y se detiene a contestar con ejemplos.	Diálogo Docente-estudiante	DdE
83	El docente da un break de 20 minutos y les indica que deben volver a las	Contexto de clases	CdC

	11:00 hrs.		
84	Ya pasado los 20 minutos vuelven a la sala y se demoran en sentarse y mantener el silencio.	Contexto de clases	CdC
85	el profesor les pide que presten atención	Estructura de la clase	EdC
86	comienza a leer el ppt.	Uso de material de apoyo	UdMa
87	comienza a caminar por la sala, abre las cortinas.	Contexto de clases	CdC
88	les pide a las estudiantes que están sentadas atrás que tomen silencio y presten atención.	Interrupción de la clase	IdC
89	Continúa leyendo el instrumento y proyecta las tablas de corrección.	Uso de material de apoyo	UdMa
90	pregunta si hay dudas y algunos estudiantes realizan sus preguntas y el profesor contesta.	Diálogo docente - estudiante	DdE
91	se comienza a escuchar ruido en la sala y el profesor pide silencio porque está desgastando su voz y les indica que es una parte importante para realizar el trabajo.	Interrupción de la clase	IdC

92	continúa explicando y comienzan a llenar el instrumento todos juntos.	Actividad en clases	AeC
93	A medida que lee cada punto de la tabla, les realiza preguntas a las estudiantes para saber si corresponde o no a la persona invitada.	Actividad en clases	AeC
94	el docente indica que ya está terminando el bloque.	Estructura de la clase	EdC
95	les pide que terminen de llenar el formulario de forma autónoma en su tiempo de estudio.	Actividad en clases	AeC
96	les pregunta si tienen dudas antes de terminar la clase.	Estructura de la clase	EdC
97	Luego de contestar algunas dudas, da el cierre de la clase y les indica que traigan el instrumento terminado la próxima clase.	Estructura de la clase	EdC
98	se despide de las estudiantes y se queda conversando con algunas sobre la clase.	Estructura de la clase	EdC

Categorías Preliminares	N° de párrafo asociado	Frecuencia
Estructura de la clase	1,2,39,67,72,73,85,94,96,97,98	11
Actividad en clases	3,4,6,7,8,9,11,12,13,14,15,18,33,36,41,46,47,48,62,63,64,66,77,92,93,95	26
Interrupción de la clase	5,10,16,26,32,34,37,60,75,76,88,91	12
Relación de contenidos	17,20,21,24,29,70,71	7
Contexto de clases	19,23,42,44,49,68,80,83,84,87	10
Presentación de contenidos	22,31,35,38,40,45,61	7
Diálogo docente-estudiante	25,27,30,50,51,53,56,58,59,65,69,74,78,79,82,90	16
Uso de material de apoyo	28,43,81,86,89	5
Evaluación de aprendizaje	52,54,55,57	4





TEXTO INTERPRETATIVO PROVISORIO (OBSERVACIONES)

**Categoría general: Ejercicio docente observado**

N°	Párrafo	Categoría	Cod.Cat
1	El docente inicia la clase a las 09:32 saludando a las estudiantes.	Estructura de la clase	EdC
2	Explica la primera parte de la clase que será un experimento.	Estructura de la clase	EdC
22	les explica el efecto de facilitación	Presentación de contenido	PdC
28	El docente proyecta la presentación en la pantalla	Uso de material de apoyo	UdMA
31	Comienza a explicar el concepto que están viendo	Presentación de contenido	PdC
35	vuelve a explicar la heterometacognición	Presentación de contenido	PdC
38	El docente da ejemplos de la temática tratada.	Presentación de contenido	PdC
39	Comienza a introducir lo que se verá en la clase, da hincapié en que esto les sirve para un ejercicio que deben hacer más adelante	Estructura de clase	EdC
40	Comienza a hablar del método científico	Presentación de contenido	PdC
43	Le aclara a algunas estudiantes que el material visual se les va a enviar, por	Uso de material de apoyo	UdMA

N°	Párrafo	Categoría	Cod.Cat
	lo que deben atender y apuntar aquello que no está en la presentación. Algunas estudiantes dejan de tomar apuntes y ponen atención		
45	Hace un breve resumen	Presentación de contenido	PdC
61	El profesor ejemplifica lo que están viendo con lo que han hecho otras alumnas de años superiores, para invitar a las estudiantes a hacer lo científico de manera didáctica.	Presentación de contenido	PdC
67	Cierra La clase y da un break, algunas estudiantes deben volver al bloque de taller y otras quedan libres. El profesor pasa lista y las estudiantes salen de la clase a las 10:47 am	Estructura de clase	EdC

### Segunda Clase

72	durante 30 minutos aprox el profesor comenta la clase anterior y da comienzo a la clase de hoy.	Estructura de la clase	EdC
73	El profesor proyecta el ppt y comenta sobre de qué se tratará la clase, la cual consiste en llenar un formulario con los datos del invitado.	Estructura de la clase	EdC
81	les indica que todo ese material está subido a la plataforma de campus virtual.	Uso de material de apoyo	UdMA

85	el profesor les pide que presten atención	Estructura de la clase	EdC
86	comienza a leer el ppt.	Uso de material de apoyo	UdMA
89	Continúa leyendo el instrumento y proyecta las tablas de corrección.	Uso de material de apoyo	UdMA
94	el docente indica que ya está terminando el bloque.	Estructura de la clase	EdC
96	les pregunta si tienen dudas antes de terminar la clase.	Estructura de la clase	EdC
97	Luego de contestar algunas dudas, da el cierre de la clase y les indica que traigan el instrumento terminado la próxima clase.	Estructura de la clase	EdC
98	se despide de las estudiantes y se queda conversando con algunas sobre la clase.	Estructura de la clase	EdC

Con relación a la categoría general de Ejercicio Docente Observado, ésta se compone por las subcategorías; Estructura de la clase, presentación de contenido y uso de material de apoyo. Esta categoría general comprende de 23 párrafos asociados, los cuales dan cuenta de cada elemento pertinente a las subcategorías.

La categoría general antes mencionada, contempla aquellos elementos que forman parte del desarrollo a nivel práctico sobre los conocimientos y herramientas con las que cuenta el docente, los cuales, según Sánchez y González (2016) sufren adaptaciones dependiendo del contexto y las circunstancias en que se imparte la clase,

considerando también las relaciones que se forman entre los participantes del contexto pedagógico y el conocimiento teórico que media el aprendizaje.

**Categoría general: Estrategias para la docencia observada**

N°	Párrafo	Categoría	Cod.Cat
3	Solicita a las estudiantes que pongan el cronómetro	Actividad en clases	AeC
4	Les hace entrega de una hoja y les pide que saquen un lápiz	Actividad en clases	AeC
6	Nuevamente explica la actividad	Actividad en clases	AeC
7	El profesor de un ejemplo del ejercicio que se realizará y explica cómo utilizar el cronómetro, repite que deben tener listos los cronómetros y que deben hacerlo lo más rápido posible	Actividad en clases	AeC
8	Realizan el ejercicio, el docente pide que anoten el tiempo y no den vuelta la hoja.	Actividad en clases	AeC
9	Pide que pongan el cronómetro en cero y explica lo que se hará a continuación que es la segunda parte de la actividad la cual es igual a la primera	Actividad en clases	AeC
11	El profesor les dice que esperen a las estudiantes que llegan tarde para hacer el ejercicio junto a ellas	Actividad en clases	AeC
12	Les solicita a las alumnas atrasadas	Actividad en	AeC

N°	Párrafo	Categoría	Cod.Cat
	que saquen su teléfono y un lápiz	clases	
13	Explica el ejercicio nuevamente	Actividad en clases	AeC
14	Las estudiantes que llegaron tarde hacen lo contrario a lo que les dijo el profesor, luego el profesor les pide que realicen el ejercicio solas primero y luego integrarse a toda la clase	Actividad en clases	AeC
15	Realizan todas juntas el ejercicio, algunas estudiantes se ríen, otras conversan, algunas gritan.	Actividad en clases	AeC
17	Les pide comparar ambas experiencias.	Relación de contenidos	RdC
18	Hace preguntas sobre la primera parte a lo que algunas alumnas responden que fue más sencillo porque son elementos cotidianos.	Actividad en clases	AeC
20	Pide opiniones y recuerda que este ejercicio lo estudiaron en primer año y se llamaba "ejercicio de facilitación"	Relación de contenidos	RdC
21	Pide opiniones y recuerda que este ejercicio lo estudiaron en primer año y se llamaba "ejercicio de facilitación"	Relación de contenidos	RdC
24	El docente retoma el ejercicio inicial que realizaron para vincular lo visto en la clase anterior.	Relación de contenidos	RdC
25	Hace una pregunta a la clase y una alumna responde, el docente comienza a interactuar verbalmente	Diálogo docente -	DDE

N°	Párrafo	Categoría	Cod.Cat
	con esta estudiante.	estudiante	
27	Luego realiza otra pregunta sobre otro experimento y otra estudiante responde asertivamente sumándose más estudiantes a la respuesta	Diálogo docente - estudiante	DDE
29	comenta el tema de la metacognición y una estudiante responde, el docente da una explicación del tema e incluye el concepto de heterometacognición	Relación de contenidos	RdC
30	Hace una pregunta, la cual ninguna alumna respondió	Diálogo docente - estudiante	DDE
33	El profesor comenta que se va a llevar a cabo un experimento en pareja.	Actividad en clases	AeC
36	Explica que para poder hacer el siguiente experimento se debe entender la ciencia y la pseudociencia.	Actividad en clases	AeC
41	Comienza a realizarse una lluvia de ideas.	Actividad en clases	AeC
46	Explica que deben hacer un trabajo en grupo para acercarse a un experimento que deben presentar en noviembre.	Actividad en clases	AeC
47	Les da 13 minutos para hacer el ejercicio	Actividad en clases	AeC
48	se acerca grupo a grupo para explicar lo que se debe hacer, a quienes no	Actividad en clases	AeC

N°	Párrafo	Categoría	Cod.Cat
	han hecho el taller.		
50	El docente está en un grupo aclarando dudas y comienzan a llamarlo de los otros grupos, se comienza a formar mucho ruido, se acerca al otro grupo, las estudiantes le cuentan al profesor lo que están haciendo y le piden la opinión	Diálogo docente - estudiante	DDE
51	otro grupo escucha y le dicen que ellos están haciendo lo mismo, el profesor les dice que no hay problema, que lo hagan y luego comparen resultados, comienza a interactuar con ambos grupo, a través de eso se dan cuenta de que es parecido pero no igual, el profesor les dice a ambos grupos que ambas ideas funcionan y son interesantes , en esta situación algunas alumnas de la sala se dan cuenta de lo que está pasando y dicen en tono de broma "oohh" "pelea"	Diálogo docente - estudiante	DDE
52	Pregunta si hay algún grupo con dudas	Evaluación de aprendizajes	EdA
53	Una estudiante lo llama, el profesor se dirige al grupo, las estudiantes plantean sus dudas, el docente les da ejemplos.	Diálogo docente - estudiante	DDE
54	Les pregunta si entendieron, algunas estudiantes siguen con dudas.	Evaluación de aprendizajes	EdA
55	Vuelve a explicar con otros ejemplos, vuelve a preguntar si entienden, las estudiantes dicen que ahora sí	Evaluación de aprendizaje	EdA

N°	Párrafo	Categoría	Cod.Cat
56	Otro equipo lo llama para explicarle lo que están haciendo, el profesor interactúa con los estudiantes, les da ideas sobre cómo hacerlo, ejemplifica.	Diálogo docente - estudiante	DDE
57	les pregunta si hay más dudas, las estudiantes dicen que no	Evaluación de aprendizaje	EdA
58	y otro grupo lo llama, le explican lo que están haciendo, les da sugerencias y algunas indicaciones, las estudiantes plantean otras dudas. El docente da orientaciones para llevar a cabo lo que dicen	Diálogo docente - estudiante	DEE
59	El docente intenta retomar la clase, un equipo lo interrumpe para hacerle otra pregunta, el profesor se acerca, las escucha, responde, aclara las dudas del equipo y da algunas sugerencias	Diálogo docente - estudiante	DDE
62	Hace otro ejercicio didáctico en la clase	Actividad en clases	AeC
63	Explica el ejercicio el cual invita a todos incluyéndonos a realizar la actividad y estar atentos	Actividad en clases	AeC
64	Se realiza el ejercicio y se analizan los resultados	Actividad en clases	AeC
65	Una estudiante da su opinión sobre el ejercicio sin que el profesor lo pida, y da para hablar sobre algo que el docente le interesa profundizar y lo vincula a lo que se ha hecho en el resto de la clase.	Diálogo docente - estudiante	DDE

N°	Párrafo	Categoría	Cod.Cat
66	Comienza a cerrar la actividad y motiva a las estudiantes a dar conclusiones sobre el experimento realizado	Actividad en clases	AeC

### Segunda Clase

69	comienza la clase y parte saludando a las alumnas.	Diálogo docente - estudiante	DDE
70	Realiza un resumen de la clase anterior y hablan respecto al invitado que tuvieron la clase anterior.	Relación de contenidos	RdC
71	les comenta a las estudiantes que faltaron sobre el invitado que tuvieron y les hace un breve resumen de la historia de esta persona.	Relación de contenidos	RdC
74	comienza a leer el ppt y a caminar por la sala realizando preguntas a las estudiantes respecto a la clase anterior.	Diálogo docente - estudiante	DDE
77	el profesor a medida que explica el ppt les pide que llenen el instrumento con la información del invitado.	Actividad en clases	AeC
78	comienza a leer el ppt y surgen dudas por parte de las estudiantes, y el profesor va contestando cada pregunta.	Diálogo docente - estudiante	DDE
79	surge un espacio de conversación entre el profesor y las estudiantes.	Diálogo docente - estudiante	DDE

82	sigue explicando el ppt, surgen dudas y se detiene a contestar con ejemplos.	Diálogo Docente-estudiante	DDE
90	pregunta si hay dudas y algunos estudiantes realizan sus preguntas y el profesor contesta.	Diálogo docente - estudiante	DDE
92	continúa explicando y comienzan a llenar el instrumento todos juntos.	Actividad en clases	AeC
93	A medida que lee cada punto de la tabla, les realiza preguntas a los estudiantes para saber si corresponde o no a la persona invitada.	Actividad en clases	AeC
95	les pide que terminen de llenar el formulario de forma autónoma en su tiempo de estudio.	Actividad en clases	AeC

Con relación a la categoría general de Estrategias para la docencia, ésta se compone por las subcategorías; actividades en clases, relación de contenidos, diálogo docente-estudiante, evaluación de aprendizaje. Esta categoría general comprende 53 párrafos asociados, los cuales dan cuenta de cada elemento pertinente a las subcategorías.

La categoría planteada anteriormente, menciona las estrategias que utiliza el docente para llevar a cabo las clases observadas, las cuales varían dependiendo del contenido o actividad a trabajar, ya que como menciona Nolasco (2014) las estrategias deben usarse con alguna intención específica, alineadas con los objetivos de aprendizaje y con lo que el docente busca desarrollar en los estudiantes, en este sentido, en el desarrollo de la clase el docente se encarga de formar un ambiente propicio para el aprendizaje utilizando las estrategias como un elemento de mediación.

**Categoría general: Ambiente del aula observado**

N°	Párrafo	Categoría	Cod.Cat
5	Llegan estudiantes atrasadas y el profesor las espera hasta que tomen asiento	Interrupción de la clase	IdC
10	Llegan 6 estudiantes más.	Interrupción de la clase	IdC
16	El docente pide silencio y canta una canción para que se callen	Interrupción de la clase	IdC
19	El profesor comienza a pasearse por la sala, atendiendo cada respuesta de las alumnas.	Contexto de clase	CdC
23	Algunas alumnas comienzan a sacar sus computadores, tablet y cuadernos, algunas comienzan a tomar apuntes, otras a conversar	Contexto de clases	CdC
26	Mientras se escucha hablar a algunas estudiantes, una estudiante pide silencio a lo cual el profesor pide lo mismo y continua	Interrupción de la clase	IdC
32	a las 9:54 am llega una alumna, el docente bromea porque llego tarde	Interrupción de la clase	IdC
34	El grupo se desordena. el profesor pide orden	Interrupción de la clase	IdC
37	Una estudiante se levanta, se cambia de asiento, algunas alumnas la quedan mirando	Interrupción de la clase	IdC
42	algunas estudiantes participan, otras se quedan calladas sin comentar, las	Contexto de clases	CdC

N°	Párrafo	Categoría	Cod.Cat
	alumnas toman apuntes y algunas comentan entre ellas el tema		
44	El docente se pasea por la sala, vuelve adelante	Contexto de clases	CdC
49	Algunas estudiantes se cambian de asiento, comienzan a conversar acerca de sus experimentos.	Contexto de clases	CdC
60	El profesor pide silencio, las estudiantes no toman atención y vuelven a llamarlo de otro grupo, el docente vuelve a pedir silencio, pero las alumnas se demoran alrededor de 3 minutos en volver a sus puestos y prestar atención	Interrupción de clases	IdC

#### Segunda Clase

68	Al comenzar la clase hay una alumna en una mesa durmiendo, y el profesor le pide que despierte y esté atenta a la clase. a lo que ella indica que está enferma y se siente muy mal, y el profesor le pide que vaya a enfermería.	Contexto de clase	CdC
75	llegan algunas estudiantes atrasadas y se integran en silencio.	Interrupción de la clase	IdC
76	se sienten algunos murmullos en la clase y el profesor comienza a subir su tono de volumen.	interrupción de la clase	IdC

80	continúa caminando por la sala y les da tiempo para que tomen apuntes del ppt.	Contexto de clases	CdC
83	El docente da un break de 20 minutos y les indica que deben volver a las 11:00 hrs.	Contexto de clases	CdC
84	Ya pasado los 20 minutos vuelven a la sala y se demoran en sentarse y mantener el silencio.	Contexto de clases	CdC
87	comienza a caminar por la sala, abre las cortinas.	Contexto de clases	CdC
88	les pide a las estudiantes que están sentadas atrás que tomen silencio y presten atención.	Interrupción de la clase	IdC
91	se comienza a escuchar ruido en la sala y el profesor pide silencio porque está desgastando su voz y les indica que es una parte importante para realizar el trabajo.	Interrupción de la clase	IdC

Con relación a la categoría general de ambiente en el aula, ésta se compone por las subcategorías; Contexto de clases, interrupción de la clase. Esta categoría general comprende de 22 párrafos asociados, los cuales dan cuenta de cada elemento pertinente a las subcategorías.

De acuerdo con lo anterior, esta categoría abarca aquellos factores que se encuentran en el aula, ya sea que faciliten u obstaculicen el proceso de enseñanza aprendizaje. Si bien son situaciones que se suelen identificar en la sala de clases, es el docente quien debe manejar la situación de la mejor manera para que no altere el

ambiente de clases, ya que según Barreda (2012), el profesor es el principal gestor del ambiente del aula, y de él depende en gran medida el clima que se genere con cada grupo de estudiantes. además, indica la importancia del ambiente del aula para que se puedan generar adecuadas situaciones de aprendizaje.

SOLO USO ACADÉMICO