

**¿Me gustarán las clases en el colegio algún día? Aprendizaje autorregulado en un contexto educativo enfocado en las inteligencias múltiples.**

Sebastián Galindez

Facultad de Psicología

Universidad de La Sabana

**Nota del Autor**

Sebastián Galindez, Facultad de Psicología, Universidad de la Sabana, Chía.

Este trabajo fue realizado con la asesoría y apoyo de la profesora Laura Clemencia Ruíz, el profesor Mauricio Alexander Gómez y la profesora María Fernanda Rueda de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Sabana.

### **Resumen**

Se presenta un estudio mixto, con un diseño secuencial exploratorio, de alcance exploratorio, que tuvo el objetivo de identificar las prácticas relacionadas con el aprendizaje autorregulado en un contexto educativo basado en la teoría de las inteligencias múltiples. Se realizaron 2 encuestas sobre el aprendizaje autorregulado y la satisfacción académica a 15 estudiantes de secundaria en la institución y se realizó una entrevista semiestructurada a 3 estudiantes del mismo grupo y a 3 profesores voluntarios, con el fin de entender mejor sus percepciones acerca de las prácticas académicas en la institución. Entre los resultados cuantitativos, se encuentran resultados promedio con relación a los puntajes normativos en todas las fases del aprendizaje autorregulado y en la satisfacción escolar, mientras que los cualitativos se agruparon en 9 temas organizadores con un promedio de 6 temas básicos por cada uno, estos estuvieron relacionados con las prácticas internas y externas que afectan la experiencia de aprendizaje en los estudiantes. Se concluye que el contexto educativo, al tener en cuenta la teoría de las inteligencias múltiples a través de una educación personalizada, permite un desarrollo adecuado en términos de creencias de los estudiantes sobre sus capacidades, sus estrategias cognitivas y metacognitivas, aspectos relacionados con un ambiente seguro de aprendizaje, y un énfasis especial en el aspecto motivacional. Estos aspectos se relacionan con el aprendizaje autorregulado, sin embargo, resulta necesario profundizar en el apartado cuantitativo en futuras investigaciones, ya que no se encontraron resultados estadísticamente significativos.

## Introducción

Este estudio tiene por objetivo caracterizar el fenómeno del aprendizaje autorregulado en un grupo de estudiantes en un contexto educativo cuya formación curricular está basada en la teoría de las inteligencias múltiples propuesta por Gardner (1983). El aprendizaje autorregulado se ha convertido en un concepto bastante estudiado en el campo de la educación debido a sus implicaciones en aspectos académicos, tales como su impacto en la consecución de logros académicos (Reparaz *et al.* 2020), en evitar conductas como la procrastinación (Valenzuela *et al.* 2020), y permitir interiorizar estrategias de aprendizaje para toda la vida (Li *et al.* 2020). Debido que este concepto se puede describir como una capacidad; es decir, puede llegar a desarrollarse a partir del dominio de diferentes habilidades y competencias en un ambiente específico, las implicaciones mencionadas se pueden presentar en estudiantes en contextos educativos formales, así como en personas en contextos más flexibles de enseñanza y aprendizaje (Zimmerman, 1989).

El aprendizaje autorregulado (AAR por sus siglas en inglés) puede llegar a definirse como la capacidad de las personas de ser participantes activos en términos metacognitivos, motivacionales y conductuales de sus propios procesos de aprendizaje. Quienes desarrollan esta capacidad inician y direccionan sus propios esfuerzos y recursos a la adquisición de conocimientos y habilidades, en lugar de relegar dicha tarea a sus profesores, padres, o demás agentes instruccionales (Zimmerman, 1989). Este fenómeno ha sido explicado a partir de múltiples posturas teóricas que pueden llegar a clasificarse en 3: posturas sociocognitivas, posturas socioculturales, y perspectivas situadas.

Lo característico de las posturas sociocognitivas es que entienden este tipo de aprendizaje como uno en el que el sujeto se percibe a sí mismo dentro de un contexto constantemente cambiante en el que el sujeto debe adaptarse utilizando estrategias metacognitivas y de retroalimentación para ajustar sus conductas. Así, el aprendizaje autorregulado se entiende como un fenómeno en el que convergen variables personales, conductuales y ambientales (Rodríguez-Miranda, 2017). Existen diversos modelos para explicar el aprendizaje autorregulado a partir de estas posturas; entre ellos, los modelos de Winne y Perry (2000), Boekaerts (2000), Pintrich (2000), y Zimmerman (2000). Estos modelos coinciden en diversos aspectos, tales como el dividir en fases el proceso de AAR, así como darle una importancia particular a aspectos cognitivos y emocionales; sin embargo, en el presente estudio se utilizará el modelo descrito por Zimmerman (2000), debido a una estructuración precisa y un respaldo empírico mayor en cuanto al concepto.

Zimmerman (2000) conceptualiza el AAR como un proceso cíclico que consta de tres fases: premeditación, acción, y autorreflexión. Estas se ejecutan en un orden particular y la realización de cada ciclo influenciará el ciclo siguiente. De este modo, dependiendo de la fase de autorreflexión en una tarea, se configurará una fase de premeditación de la siguiente. La fase de premeditación abarca dos subfases: el análisis de la tarea, en el que se enfatizan procesos de establecimiento de objetivos y planeación de estrategias; y la subfase de las creencias de automotivación, en la que procesos como la autoeficacia, las expectativas de resultados o el interés en la tarea son constitutivos.

En la fase de acción, las subfases subrayadas son las de: autocontrol, que contiene procesos como la auto instrucción, imaginación, gestión del tiempo, búsqueda de

ayuda, e incentivos; auto observación, que está constituida por procesos como el monitoreo y el autorregistro; y, por último, autorreflexión, en el cual las subfases más relevantes son las de juicio propio (e.g. la autoevaluación y las atribuciones causales), y los procesos de reflexión, entre los que se destacan aspectos como la satisfacción con la tarea realizada (Zimmerman, 2000).

En contraste con estas perspectivas socio cognitivas, según explican Volet *et al.* (2009), Panadero y Alonso-Tapia (2014), están las posturas socioculturales. Estas se caracterizan por enfatizar la importancia del mundo social en la autorregulación. De acuerdo con este enfoque, la motivación del estudiante para autorregularse; es decir, sus creencias acerca del valor de la tarea, su sensación de autoeficacia para lograrla, y sus atribuciones de éxitos y fracasos, dependen de su identidad, la cual -a su vez- depende de las interacciones con el medio, refuerzos y castigos experimentados, el valor que la sociedad le da a una tarea particular, y demás aspectos contextuales. Esta visión presta una menor atención a los aspectos psicológicos individuales y entienden la regulación como una *corregulación*, estableciendo el foco en los aspectos de orden social. Sin embargo, para lograr un entendimiento del fenómeno de AAR es necesario plantear una postura teórica integral entre estas perspectivas. Esta articulación debe entender todo el proceso como una actividad dinámica e interactiva, en la que, en una situación de aprendizaje real, se enfatizan las capacidades únicas de los individuos de reflexionar, sentir y actuar, pero - también- se dé una relevancia a que este proceso está regulado socialmente por todos los participantes (Volet *et al.* 2009).

De esta manera, podemos llegar a entender el aprendizaje autorregulado a partir de una perspectiva situada que, al integrar las perspectivas presentadas anteriormente, se

entiende que la autorregulación en el aprendizaje está dirigida por aspectos metacognitivos, cognitivos, motivacionales y emocionales individuales, que son activados en situaciones de aprendizaje específicas; situaciones que son influenciadas por múltiples factores como el contexto particular, los demás individuos involucrados, la demanda de la tarea, o las metodologías de enseñanza (Järvenoja *et al.* 2015).

Teniendo en cuenta las diferentes posturas teóricas existentes para la comprensión del AAR, Peel (2020) nos presenta una síntesis de las perspectivas expuestas que tiene como resultado cuatro aspectos fundamentales para entender los puntos esenciales del AAR, estos se explican en la figura 1.

**Figura 1**

*Aspectos esenciales del AAR propuestos por Peel (2020)*

<p><b><i>Lo racional en el aprendizaje</i></b></p> <p>Relacionado con el aspecto motivacional en el aprendizaje, explica que el interés resulta un aspecto esencial para el mantenimiento de la concentración y la atención en una determinada tarea y que las metas establecidas funcionan como un gatillo externo para disparar el interés interno y el compromiso de las personas con las tareas.</p>	<p><b><i>La responsabilidad en el aprendizaje</i></b></p> <p>Tiene que ver con aspectos cognitivos y metacognitivos del SRL, se entiende la importancia de que las personas utilicen diferentes estrategias cognitivas (planeación de objetivos, organizar y transformar información, monitorear progreso, autoevaluación ) y reflexionen sobre las mismas durante las tareas de aprendizaje.</p>
<p><b><i>La capacidad por y para aprender</i></b></p> <p>Tiene que ver con que los aprendices tienen expectativas acerca de que van a lograr superar la tarea, se centra en las creencias de autoeficacia y atribuciones causales ante aspectos de los que se tiene el control.</p>	<p><b><i>Colaboración para el aprendizaje</i></b></p> <p>Enfatiza los aspectos de la interacción de las personas en un ambiente de aprendizaje en el que se comparte y se crea conocimiento tanto con pares como con maestros y se relaciona con aspectos de apoyo y expectativas, además de la creación de un ambiente emocionalmente seguro y de confianza en el que los aprendices puedan tomar riesgos.</p>

Al tener en cuenta los aspectos esenciales del AAR, se entiende que para lograr impactar este proceso en estudiantes en contextos académicos formales es necesario tener

en cuenta diversos factores como lo llegan a ser la relación del maestro-aprendiz (Peel, 2020), las metodologías de enseñanza para lograr captar el interés del estudiante (Järvenoja *et al.* 2015), el ambiente social del aula (Volet *et al.* 2009), entre otros. Sin embargo, en un sistema educativo tradicional, en el que se busca enseñar utilizando una misma metodología a un grupo grande de estudiantes con diferentes personalidades e intereses, considerar desarrollar los factores mencionados anteriormente resulta una tarea compleja (Díaz, 2019). No obstante, es posible pensar que un enfoque educativo que esté basado en una teoría que tenga en cuenta estos aspectos individuales, y genere prácticas pedagógicas particulares a partir de estos, puede generar un contexto en el que el AAR sea desarrollado de una forma eficiente.

La teoría de las inteligencias múltiples es una propuesta de Gardner (1983) en la que se argumenta que el ser humano posee diferentes tipos de inteligencias relativamente autónomas entre sí. Dichas inteligencias, a causa de motivos tanto genéticos como experienciales, llegan a desarrollarse de diferentes maneras en los individuos. Dichas inteligencias son la lingüística, la lógico-matemática, la visoespacial, la kinestésica, la musical, la interpersonal, la intrapersonal, y la naturalista.

Este autor propone que todas estas inteligencias tienen ciertas características particulares: todos los humanos poseemos dichas inteligencias, pero seríamos únicos en la medida en que no existen dos seres humanos con un perfil de inteligencia exacto. Asimismo, los diferentes logros prácticos que una persona consiga a partir de su perfil de inteligencia, como interpretar un instrumento musical o proponer una teoría matemática, estarán basados en sus objetivos personales (Gardner, 2005).

Como afirma Shearer (2020), cada una de las inteligencias propuestas tienen arquitecturas neuronales que resultan coherentes, entendiendo que cada cerebro es único. Esto tiene como resultado que implementar la teoría en contextos educativos apoye el compromiso atencional y emocional de los estudiantes, al tener en cuenta sus preferencias, potencialidades y perspectivas. Así mismo, permite apoyar tanto sus fortalezas como sus debilidades para promover el logro y generar aprendizajes profundos (Shearer, 2020).

De la misma forma, al tener en cuenta estas combinaciones particulares de fortalezas y debilidades de cada estudiante, es posible diseñar actividades en las que la colaboración se dé de forma natural y se puedan generar experiencias significativas para que los aprendices sean conscientes de sus perfiles de inteligencia y logren desarrollar estrategias de autorregulación (Phillips, 2010).

Así mismo, aplicar en lo académico la teoría de las inteligencias múltiples, genera motivación intrínseca en los estudiantes, esto al propiciar un ambiente de aprendizaje divertido, agradable y dinámico (Yang, 2010). El mismo autor propone una mejoría en el rendimiento en los exámenes y un aumento en la autoconfianza estudiantil, ya que se permite a los estudiantes acercarse a sus fortalezas, debilidades y formas únicas de aprendizaje. Complementando esto, la perspectiva del docente también cambia, ya que puede conocer y entender las diferencias individuales en cada uno de sus alumnos. Finalmente, se propone que implementar la teoría en contextos académicos genera una mayor conciencia del proceso de aprendizaje, un mayor énfasis en este proceso de forma individual y estimula un aprendizaje activo (Yang, 2010; Abenti, 2020).

A partir de los distintos beneficios educativos que se pueden dar al tener en cuenta la teoría propuesta por Gardner (1983), resulta necesario estudiar la posible relación que

puede llegar a existir entre el AAR y las inteligencias múltiples, además de las diferentes variables que llegan a afectar este proceso debido a sus implicaciones prácticas en la vida de las personas. Tal como afirma Li *et al.* (2020), el AAR se relaciona con alcanzar logros personales, desarrollar estrategias de aprendizaje para toda la vida, y mejorar en el rendimiento de disciplinas CTIM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Matemáticas). Lo anterior llega a ser confirmado por el estudio realizado por Reparaz, Aznárez-Sanado y Mendoza (2020), quienes estudiaron las diferencias en cuanto al aprendizaje autorregulado entre un grupo de estudiantes que completaban los cursos abiertos masivos *online* y quienes se inscribían y no los completaban. Las diferencias resultaron ser estadísticamente significativas entre las personas en diferentes procesos específicos tales como la autorregulación, autoeficacia, reflexión, entre otras, en fases tales como la de planeación y autorreflexión, enfatizando aspectos como el interés de la persona en el curso en sí.

Con lo anterior en mente, para lograr construir espacios que propicien el desarrollo del AAR es necesario saber a partir de qué variables hacerlo, debido a que son múltiples las que terminan influenciando este proceso, como lo demuestra el estudio realizado por Jouhari, Haghani y Changiz (2020). Estos autores realizaron un estudio cualitativo transversal, con estudiantes de medicina, y encontraron que las variables que los mismos estudiantes perciben que más afectan sus procesos de autorregulación en su aprendizaje son aspectos que extrapolan lo académico, como lo puede ser el apoyo tanto emocional como psicológico de sus familias, y el seguimiento que estas hacen de sus logros académicos. Del mismo modo, influyen los aspectos relacionados con su ambiente académico, como lo pueden ser el ambiente educativo (servicios de apoyo, cursos relacionados con la carrera

que estudian, metodologías utilizadas o una educación basada en la nota), o los instructores en sí (la preparación de las clases, motivación con su clase, comunicación con sus estudiantes, experticia en su materia). Lo anterior es apoyado por la investigación de Mykkänen, Perry, y Järvelä (2017), en la que encontraron que entre las variables que más apoyan el desarrollo de capacidades de AAR, en estudiantes de primaria, están el apoyo tanto de profesores como de pares, así como el mínimo malestar que la tarea -en particular- genere en ellos y las capacidades de autoeficacia que tienen frente al desafío.

Por otro lado, en contextos de educación virtual hay distintos factores que influyen sobre el AAR. . En la revisión realizada por Wong *et al.* (2019), se encontró que los aspectos que influyen adecuadamente los procesos de AAR son: las prácticas en las que se incita a los estudiantes a preguntar sobre la tarea en cuestión, o tomen suficiente tiempo para leer y entender la tarea. Otras acciones importantes son, la realimentación de las tareas realizadas para generar conciencia del progreso realizado y sirva como apoyo para buscar estrategias que mejoren su aprendizaje. Por último, el hecho de proveer herramientas tales como sistemas de anotaciones de lectura digital, páginas web interactivas o diferentes sistemas integrados de apoyo a procesos de AAR. Se encontró que estos aspectos llegan a potenciar distintos procesos de AAR o a reducir conductas que lo afectan negativamente como las de procrastinación.

Las intervenciones que se basan en variables similares a las ya mencionadas han demostrado tener resultados positivos en cuanto al impacto en los procesos de AAR. Esto se evidencia a partir de la investigación realizada por Pino-Pasternak, Basilio y Whitebread (2014), en la que estudian dos intervenciones realizadas en colegios de Reino Unido. En la primera intervención, se implementó un programa enfocado en actividades

para desarrollar formas de comunicación entre estudiantes de primaria, buscando que su pensamiento y las formas en que resolvían los diferentes problemas propuestos se hiciera visible y pudiera ser compartida. Los resultados indican una mejora en procesos de metacognición y conductas de monitoreo en los estudiantes; efecto que fue aún mayor en los aprendices que, antes de la intervención, tenían niveles menores en los procesos de AAR ya mencionados. La segunda intervención estudiada se enfocó en implementar juegos con LEGO en estudiantes de primaria para desarrollar habilidades narrativas y metacognitivas a través de juegos de construcción y de simulación. Los resultados incluyen mejoras en aspectos como la motivación y el compromiso, y en aspectos metacognitivos (Pino-Pasternak *et al.* 2014). Los mismos autores explican que estas intervenciones tuvieron éxito al mejorar los procesos de AAR en 3 aspectos: *tipo de actividades* (centradas en solución de problemas y colaboración; que fueran significativas e interesantes para los estudiantes; y que permitieran a los estudiantes articular ideas, organizar información y monitorear su conducta), *prácticas instruccionales* (mejorar la comunicación profesor-estudiante, lograr formar un ambiente de participación en el que se compartan ideas), y *el día a día del salón* (respetar la individualidad de los aprendices y acompañarlos durante el proceso; generar un ambiente en el que exista ayuda recíproca; utilizar el lenguaje apropiado para solucionar problemas y reflexionar sobre las acciones).

Del mismo modo, la investigación realizada por Peel (2020) apoya los resultados de las investigaciones anteriores en cuanto a aspectos motivacionales, sociales e instruccionales que pueden facilitar el desarrollo del AAR. En su investigación realizó entrevistas a profesores de primaria y secundaria para profundizar acerca de cuáles prácticas, del día a día en el aula, otorgan oportunidades para que se desarrollen procesos

de AAR en los estudiantes. Al analizar los resultados, a la luz de su modelo integrativo de posturas tanto socio-cognitivas como socio-culturales del AAR, encontró que las prácticas centrales que llegan a potenciar el desarrollo de dicho proceso se pueden clasificar en 4 categorías asociadas con el aprendizaje: conectarlo (aprender habilidades para el mundo real, conectar lo nuevo con lo que ya se conoce, trabajar temas de interés para el estudiante), facilitarlo (aclarar expectativas e instrucciones de tareas, promover que los aprendices hagan preguntas), diversificarlo (facilitar acceso a recursos que pueden resultar útiles, negociar estrategias de aprendizaje, promover la reflexión acerca del proceso de aprendizaje), y socializarlo (crear un ambiente solidario/ de apoyo, comunicación respetuosa, participación).

Teniendo en cuenta los aspectos que llegan a propiciar un desarrollo adecuado de las capacidades de AAR en estudiantes (como lo llegan a ser el interés particular por la tarea que desarrollan, un ambiente seguro de enseñanza y aprendizaje en el que puedan hacer preguntas, y sentirse apoyados), y demás aspectos relacionados con las metodologías utilizadas por el profesor y los estudiantes, entre otras mencionadas, es necesario pensar en enfoques que permitan crear contextos en los que estas capacidades puedan desarrollarse eficientemente, retornando a la teoría de las inteligencias múltiples. En la investigación realizada por Bakić-Mirić (2010) se implementó esta teoría para la clase de inglés con 80 estudiantes universitarios en una escuela de medicina en Serbia. A lo largo del semestre académico, se realizaron diferentes tareas que involucraban lectura, actuación, dibujo, discusión, entre otras. Los resultados indicaron que los estudiantes adquirieron mayor compromiso y entusiasmo por los temas, así como un mayor entendimiento de los mismos, cuando utilizaban estrategias que resultaban más efectivas para ellos. Así mismo, se

encontró que mejoró el trabajo en equipo, debido a que los estudiantes eran más conscientes de sus fortalezas y debilidades, y podían distribuir los distintos aspectos de un mismo trabajo (planear el trabajo, escribir el informe, presentarlo ante sus compañeros de clase) de una forma más eficiente.

Del mismo modo, en el artículo publicado por Akkuzu y Akçay (2011) se implementaron diferentes metodologías basadas en la teoría de las inteligencias múltiples para la clase de química y se compararon resultados en cuanto a retención de información aprendida, logro académico, y actitud frente a la clase (contándose con un grupo control en el que se enseñaban los temas de forma tradicional). En el grupo experimental se enseñaron los distintos temas de la clase utilizando metodologías tales como actividades dramáticas, reproduciendo música clásica de fondo, realizando rompecabezas, contando historias y cuentos, entre otras; mientras que en el grupo control se enseñaba con lenguaje simple, realizando preguntas y respuestas técnicas, y ejecutando experimentos demostrativos. Se encontraron diferencias en el posttest entre el grupo control y el grupo experimental. En cuanto al logro académico, se encontraron diferencias entre los grupos; especialmente, en aspectos de retención de información. De igual modo, los estudiantes estuvieron más motivados por la clase de química, en la prueba de actitudes del grupo que se enseñó, utilizando metodologías que facilitaran la comprensión considerando el perfil intelectual de los estudiantes.

Al tener en cuenta las dimensiones constitutivas del AAR, en las que se deben considerar factores cognitivos individuales, así como procesos sociales en un contexto particular). Considerando el hecho de que es un concepto que está influenciado por un número enorme de variables y atendiendo al hecho de que un sistema educativo tradicional

puede llegar a obstaculizar el desarrollo de este proceso, se llega a la pregunta de la presente investigación: ¿Existen prácticas educativas específicas percibidas por profesores y estudiantes de secundaria en un colegio cuya metodología está basada en la teoría de las inteligencias múltiples, que se relacionen con las dinámicas de aprendizaje autorregulado?

## **Método**

### **Tipo de estudio**

Este estudio presenta un enfoque mixto, que es descrito por Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio (2014) como un conjunto de recolección y análisis de datos tanto cualitativos como cuantitativos, así como su discusión e integración con el fin de lograr una comprensión integral, completa y holística de un fenómeno complejo. En concreto, se trata de un diseño secuencial exploratorio en el que primero se recolecta información cualitativa, que constituye la principal fuente de datos e interpretación, para luego recolectar datos cuantitativos y complementar el análisis posterior (Creswell, 2006). Finalmente, se trata de una investigación de alcance exploratorio debido a los pocos antecedentes empíricos existentes sobre el estudio del concepto central en un contexto particular.

### **Contexto y participantes**

El proyecto fue realizado en un colegio de la región de Sabana Centro, el cual presenta una formación curricular que está enfocada en potenciar las inteligencias múltiples a partir de las habilidades, competencias y motivaciones particulares de los estudiantes. Esta es la razón por la que sus alumnos participan en clases que utilizan metodologías de aprendizaje personalizado, son pocos estudiantes en cada curso, y tienen espacios de conversación individual con el docente. Los participantes son 15 estudiantes de bachillerato y 3 profesores, seleccionados por muestreo teórico, que está basado en seleccionar una muestra que presente características particulares que ayuden a entender un concepto o teoría específica (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado & Baptista-Lucio,

2014). En este caso, individuos inmersos en un contexto académico que cuenta con una formación curricular inspirada en la teoría de las inteligencias múltiples.

### **Instrumentos de recogida de datos**

#### ***Self-Regulated Learning Behaviors in Mooc's Questionnaire (AARMQ) versión en español***

Se empleó un cuestionario, tipo de instrumento que hace parte del conjunto de técnicas de entrevista. Específicamente, se usará una versión traducida al español (Reparaz, Aznárez-Sanado & Mendoza, 2020) del cuestionario original en inglés (Littlejohn *et al.* 2016).

Este cuestionario consta de 42 ítems que consisten en afirmaciones sobre cada una de las etapas del AAR propuestas por Zimmerman (2000). El cuestionario tiene 17 afirmaciones correspondientes a la fase de planificación, 19 para la fase de ejecución, y 6 para la fase de autorreflexión; en cada una de las fases hay preguntas dirigidas a diferentes subprocesos del AAR. Consta de afirmaciones con respuesta tipo Likert de 7 opciones que van desde 1 (totalmente en desacuerdo), hasta 7 (totalmente de acuerdo). Entre las afirmaciones se encuentran: “me pongo metas para llevar a cabo mi aprendizaje”, afirmación que se refiere a la fase de planeación; “cambio de estrategia cuando no progreso en mi aprendizaje”, que hace parte de la fase de ejecución; y “cuando finalizo una tarea soy capaz de valorar lo bien que lo he aprendido”, que hace parte de la fase de autorreflexión (Reparaz, Aznárez-Sanado & Mendoza, 2020). Las afirmaciones que eran específicas de cursos virtuales fueron eliminadas (Ver Apéndice A). Este instrumento se aplica en forma de auto reporte.

#### ***Escala de Satisfacción Académica (ESA, versión adaptada)***

Esta escala se trata de un instrumento que hace parte de una técnica de tipo entrevista y se utilizó una versión traducida al español (Vergara-Morales *et al.* 2018) de la original (Lent *et al.* 2007). Dicha escala busca medir el concepto central del bienestar y disfrute que tienen los estudiantes con relación a su rol debido a la importancia de las variables motivacionales y emocionales en el AAR, consta de 7 afirmaciones, con respuesta tipo Likert de 7 opciones que van desde 1 (totalmente en desacuerdo), hasta 7 (totalmente de acuerdo). Los enunciados son afirmaciones tales como: “disfruto de mis clases la mayor parte del tiempo”, “me entusiasman los contenidos transmitidos en esta asignatura” (Vergara-Morales *et al.*, 2018). Para este estudio, se eliminó la primera afirmación (“estoy satisfecho con la decisión de haber cursado esta asignatura”), pues da cuenta de una opción que no existe en el contexto de un colegio en el que, generalmente, se cursa un conjunto de asignaturas obligatorias (ver Apéndice B). Este instrumento se aplica en forma de auto reporte.

### ***Entrevista semiestructurada***

Como parte de las técnicas de entrevista, se aplicó una entrevista semiestructurada cuyo objetivo fue indagar acerca de las prácticas de los profesores que permiten el desarrollo del AAR a partir de los aspectos esenciales propuestos por Peel (2020). Esta entrevista se llevó a cabo siguiendo las preguntas de la guía metodológica (Apéndice C), las cuales buscaban indagar aspectos de las diferentes fases del AAR, que puedan llegar a relacionarse con las prácticas pedagógicas de la institución.

### **Procedimiento**

En un primer momento, se seleccionaron 3 estudiantes del grado décimo de forma aleatoria (debido a implicaciones relacionadas con maduración cerebral a la edad esperada que los estudiantes tengan en ese grado, para evitar variables que puedan afectar el AAR más allá del diseño curricular del colegio), que hayan cursado -por lo menos- un año lectivo en el colegio, y 3 profesores que quisieran participar voluntariamente en la investigación. A cada uno de ellos se le explicó el objetivo del estudio y cuál era su rol en el mismo, así como todas las especificaciones éticas pertinentes relacionadas con confidencialidad, seguridad al momento de participar en la investigación, y aspectos relacionados con el hecho de que pueden abandonar el estudio en cualquier momento, sin repercusiones. Posteriormente, se le aplicó la entrevista semiestructurada a cada estudiante y profesor por separado, grabando la sesión si el participante daba su consentimiento para hacerlo. Al finalizar las 6 entrevistas, se seleccionó a 20 estudiantes, al azar, incluyendo los entrevistados, para solicitarles que realicen los cuestionarios de estrategias de aprendizaje autorregulado y la escala de satisfacción académica, explicándoles los objetivos del estudio, su rol en el mismo, y las implicaciones de participar.

### **Análisis de datos.**

Los datos cuantitativos se analizaron utilizando la herramienta SPSS versión 26, para lograr establecer parámetros descriptivos de los datos obtenidos, así como correlaciones entre los resultados de las dos pruebas. Por otro lado, para los resultados de la entrevista semiestructurada, se transcribieron las grabaciones obtenidas. Finalmente, se interpretaron utilizando un análisis temático de redes, siguiendo los pasos propuestos por Creswell (2007), transcripción de los datos, codificación, creación de temas, construcción de organizadores y, por último, temas globales, esta construcción se realizó utilizando la

triangulación de investigadores para reducir sesgos (Benavides & Gómez-Restrepo, 2005).

La interpretación final se realizó con base en los resultados del análisis temático de redes, apoyándose en los resultados estadísticos -tanto descriptivos como correlacionales- para obtener un panorama más amplio del fenómeno en cuestión.

### **Consideraciones éticas**

Se tuvieron en cuenta las consideraciones éticas de una adecuada investigación propuestas por Ezekiel Emanuel (1999) en primer lugar, en términos de valor, ya que se pretende llenar vacíos de conocimiento actual al tratarse de una investigación con un alcance exploratorio. La validez científica se tuvo en cuenta debido a la metodología y enfoque utilizados. En cuanto a la selección de sujetos, esta se realizó sin prejuicios y utilizando criterios válidos según el muestreo teórico.

## Resultados

Se presentarán los resultados de los datos cuantitativos en primer lugar para, posteriormente, presentar el análisis de los datos cualitativos y realizar un análisis general. Para los datos estadísticos descriptivos, se dividieron las fases de Premeditación, Acción, y Autorreflexión en sus subprocesos, de tal modo que se pudiera realizar un análisis más preciso. Esto se logró al contrastar dichas fases con los resultados del cuestionario traducido por Reparaz, Aznárez-Sanado y Mendoza (2020) y del cuestionario de satisfacción académica adaptada por Vergara-Morales *et al* (2018).

**Tabla 1**

Estadísticos descriptivos de los subprocesos del AAR y la satisfacción académica.

<i>Estadísticos descriptivos</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación Estándar</i>
<i>Establecimiento de metas</i>	15	3.41	0.82
	15	3.61	0.74
<i>Planeación de estrategias</i>	15	3.93	0.91
	15	3.94	0.54
<i>Interés o valor de la tarea</i>	15	3.44	0.79
	15	3.64	0.73
<i>Autoeficacia</i>	15	3.62	0.87
	15	3.63	0.59
<i>Estrategias durante la tarea</i>	15	3.73	0.66
	15	3.62	0.95
<i>Elaboración</i>	17	5.76	1.23
<i>Pensamiento crítico</i>			
<i>Búsqueda de ayuda</i>			
<i>Aumento de interés</i>			
<i>Autoevaluación</i>			
<i>Satisfacción académica</i>			

*Nota:* Los subprocesos del AAR se califican en una escala de 1 a 5, mientras que la

Satisfacción académica de 1 a 7.

En general, los resultados obtenidos son más bajos que las puntuaciones promedio de ambas escalas adaptadas por los autores ya mencionados; sin embargo, ninguna de las puntuaciones se encuentra por debajo de una desviación estándar con respecto a los datos normativos. Para realizar el consecuente análisis estadístico, se categorizaron los subprocesos en las dimensiones de Premeditación, Acción, y Autorreflexión, mientras que la escala de satisfacción académica se mantuvo igual, los resultados de las pruebas de normalidad indican que todas las variables, a excepción de la de Premeditación se distribuyen de forma normal, sin embargo, al no cumplir con las recomendación del número de muestra, se optó por realizar correlaciones de Spearman para analizar posibles relaciones entre las variables. Esas correlaciones se pueden ver en la Tabla 2.

**Tabla 2**

Correlación de Spearman para las variables de AAR y Satisfacción Académica.

<i>Correlaciones</i>		Premeditación	Acción	Autoreflexión	Satisfacción Académica
Premeditación	Coefficiente Correlación Sig.  N	1			
		15			
Acción	Coefficiente Correlación Sig.  N	.707**	1		
		.003			
		15	15		

Autoreflexión	Coeficiente	.586*	.506	1	
	Correlación				
	Sig.				
	N	.022	.054		
		15	15	15	
Satisfacción Académica	Coeficiente	-.496	-.316	-.510	1
	Correlación				
	Sig.				
	N	.060	.252	.052	
		15	15	15	15

Las tres fases del aprendizaje autorregulado obtuvieron correlaciones significativas, exceptuando las variables de acción y autoreflexión (que obtuvieron un puntaje P muy cercano a la significancia con 0.054). Esto significa que cuando la puntuación de una de las variables aumenta, las puntuaciones de las 2 restantes tienden a seguir el mismo patrón. Sin embargo, no se obtuvo ninguna relación significativa entre estas fases y la variable de satisfacción académica. A pesar de la inexistencia de correlaciones significativas, el valor p encontrado entre las dimensiones de Premeditación y Autoreflexión y la variable de Satisfacción Académica se acerca bastante a la significancia ( $p=0.060$  y  $p=0.052$  respectivamente), y las correlaciones se presentan como negativas, aspecto valioso al contrastar estos resultados con el posterior análisis cualitativo.

Teniendo en cuenta las respuestas de las entrevistas realizadas a estudiantes y profesores, al realizar el análisis temático de redes se obtuvieron 9 temas organizadores divididos en dos temas globales, tal como se evidencia en la Figura 1.



	afectan el proceso de aprendizaje.	
<i>Interés por aprender</i>	6 temas básico sobre las variables que afectan la motivación y la activación de recursos en los estudiantes.	"diría que, si me interesa mucho el tema y me gusta, puedo prestar atención durante toda la hora, y aprender súper rápido" (estudiante).
<i>Estrategias individuales internas de aprendizaje</i>	5 temas básicos explican aspectos relacionados con procesos de premeditación, autoreflexión, metacognición, y búsqueda de ayuda que benefician los procesos de aprendizaje.	"normalmente lo que yo trato de hacer en esos casos es que trato de asimilar temas que ya he visto antes, o cosas que de pronto sé de conocimiento, pero que no he aprendido en el colegio, y trato de asimilarlo con este tipo de cosas que me están enseñando" (estudiante).

*Nota.* Los temas básicos pueden encontrarse en el Apéndice D.

**Tabla 4**

Organizadores y temas básicos de los factores influyentes externos al estudiante.

Tema Global: factores influyentes del contexto institucional y del docente sobre la experiencia del aprendizaje		
Organizador	Tema básico	Citas
<i>Uso de criterios normaliza el proceso y resultado del aprendizaje</i>	5 temas básicos que evidencian el papel de los estándares en el ejercicio docente, que las metas del aprendizaje se establecen desde afuera, o que las notas son una medida para el aprendizaje.	"aunque lamentablemente tenemos que cumplir con un estándar, nosotros calificamos por estándares y por logros; también tratar de tener eso en cuenta y de buscar, cómo te digo, articular proyectos para no dejar de lado lo que deberíamos, o lo que debería rendir un estudiante" (profesor).
<i>Confianza y ambiente de aula</i>	11 temas básicos referentes a aspectos como la inseguridad de los estudiantes a la exposición social o la importancia del rol docente	"y ya cuando van a presentar un quiz o una evaluación les decimos, viste, lo lograste y te sacaste 100/100 lo pudiste hacer, entonces es una simpe nota, una felicitación por el chat, oye

	como promotor de la autoconfianza, incluyendo aspectos de preocupación institucional por el ambiente emocional general.	lo lograste, súper, sigue así, a ellos los motiva... yo creo que como docentes no es simplemente explicar un tema, sino nosotros tenemos que tener presente el amor a ellos, la paciencia para poderles a ellos inculcar eso y decirle lo puedes hacer" (profesor).
<i>Complejidad y demanda es progresiva, y se relaciona con el tipo de contenidos aprendidos o con la etapa de vida</i>	Agrupar 5 temas básicos relacionados con cambios en la autonomía o la percepción de dificultad en diferentes materias según la progresión de los cursos.	"el mensaje que tienen de nosotros como docentes es que es algo sencillo, pero cuando a ti un profesor de matemáticas, matemático te dice que la matemática es muy fácil, pues, tú tienes cierta reprensión, cierto, tú dices como no pues fácil para usted por una, dos, tres, cuatro y cinco razones" (profesor)
<i>Reflexión docente sobre el ciclo de la autorregulación en el aprendizaje</i>	A partir de 8 temas básicos se evidencia la importancia de factores como entender la autorregulación como un hábito, ciclos de autorregulación docente que afectan a los de los estudiantes o la metacognición que tienen los estudiantes sobre sus propias capacidades.	"cuando entregamos notas les decimos bueno, mejoramos en esto y en esto y el profe como que también plantea un aspecto a mejorar y es como bueno, este periodo me fue así, los chicos aprendieron conmigo harta, no aprendieron conmigo casi nada, porque pues también es bueno hacer como evaluación docente" (estudiante).
<i>Profesor y didáctica como factores determinantes en la motivación y el resultado del aprendizaje</i>	Constituido por 6 temas básicos que están relacionados con el rol regulador de los profesores, estrategias de simplificación, experimentación o estimulación en sus clases y factores externos que afectan negativamente la motivación de los estudiantes.	"también como impulso de los profesores hacia los estudiantes, que nos dan para ganar esa motivación, para que nosotros si sepamos como profundizar más en esos temas, y tener esos hábitos de estudio, de.. como autónomos, de nosotros hacia nosotros" (estudiante).

*Nota:* Los temas básicos pueden encontrarse en el Apéndice D.

Finalmente, se encuentra el organizador llamado *Personalización del aprendizaje y habilidades diferentes*, construido a partir de 5 temas básicos que se refieren a la importancia de tener en cuenta los aspectos únicos de cada estudiante en términos de

intereses, habilidades o pasiones para lograr establecer metodologías y sistemas de evaluación adecuados. Este organizador, es entendido como un puente entre los dos temas globales relacionados con los aspectos internos y externos de la experiencia de aprendizaje y se evidencia con comentarios tales como: "yo pensaría que son conscientes de sus habilidades, cuando sus habilidades están relacionadas con esa pasión, con eso que hace que, les bailen mariposas en el estómago" (profesor), "o si, por ejemplo, hay un estudiante muy afín o con muchos dotes musicales entonces, si compone una pieza musical original para un proyecto de programación, y eso lo incluye en el proyecto, también es importante valorar" (profesor).

### **Discusión**

El objetivo de la investigación era determinar si existían prácticas específicas de un enfoque pedagógico basado en la teoría de las inteligencias múltiples que se relacionaran con las dinámicas del aprendizaje autorregulado. Para esto se realizó un análisis de datos teniendo en cuenta el procedimiento en los diseños secuenciales exploratorios, por lo que, a medida que se explicaron los resultados obtenidos del análisis temático de redes, se complementaban con los resultados cuantitativos obtenidos.

Resulta necesario aclarar que el enfoque pedagógico presentado en el colegio estaba enmarcado -principalmente- en la metodología de la educación personalizada; propuesta que promueve una formación basada en el respeto a las diferencias individuales y que se vivencia a partir de dividir los cursos en un número reducido de estudiantes y enseñar los contenidos académicos buscando fortalecer las áreas que Gardner (1983) explica como inteligencias múltiples.

El primer aspecto a resaltar de la red temática es el hecho de que los procesos de aprendizaje hayan sido divididos en aspectos internos propios de los estudiantes y aspectos externos referentes a profesores, metodologías, estándares y ambiente del aula.

Esto se conecta directamente con la perspectiva presentada por Järvenoja, Järvelä y Malmberg (2015), en la que se argumenta la importancia de entender el AAR desde una postura que tenga en cuenta tanto las variables individuales como las contextuales. Así mismo, se relaciona con lo expuesto por Jouhari, Haghani, y Changiz (2020), quienes encontraron que aspectos externos como las metodologías de clase, la comunicación del profesor con sus estudiantes o una

educación basada en la nota son aspectos que perciben los estudiantes como mayores influencias en sus procesos de autorregulación.

Del mismo modo, dentro de las características estudiantiles se encontraron variables referentes a sus creencias y estrategias individuales; características que se conectan directamente con lo propuesto por Peel (2020) en relación con la importancia de la *capacidad por y para aprender*. Es decir, las expectativas de los estudiantes de poder superar la tarea a partir de sus competencias, y de las variables de las que tienen el control, y sobre la *responsabilidad en el aprendizaje*, que se refiere a lo relacionado con la importancia de las estrategias cognitivas y metacognitivas (planear objetivos, organizar y transformar información, monitorear progreso, y hacer autoevaluación) y de su reflexión durante el proceso de aprendizaje. Teniendo en cuenta los resultados cuantitativos, en los que no se presentaron diferencias de más de una desviación estándar con los datos normativos, se puede afirmar que estos procesos están presentes en los estudiantes encuestados de forma superficial, presentando procesos que pueden afectar el desarrollo adecuado del AAR como lo pueden ser características de baja autoeficacia, prejuicios que afectan las creencias sobre determinadas materias, o estrategias cognitivas y metacognitivas poco estructuradas.

De la misma forma, uno de los factores estudiantiles fue el de *interés por aprender*, que se explica en términos tanto positivos como el activar recursos cognitivos para aprender o los intereses personales que ayudan a profundizar en los temas de clase, así como los que resultan negativos, entre ellos, el desinterés que genera la monotonía, y la rigidez en las clases. Esta categoría es coherente con lo propuesto por Peel (2020) en términos de los aspectos esenciales del AAR. En cuanto a *Lo racional en el aprendizaje*,

se entiende la importancia de lo motivacional, y el interés para la concentración y el compromiso en las tareas. De la misma forma, los resultados apoyan la categoría de Conectar el *aprendizaje*, ya que evidencian el uso de estrategias para facilitar el desarrollo del AAR al aprender habilidades para el mundo real y trabajar en temas que sean de interés para el estudiante. Así mismo, esto se complementa por los estudios interventivos de Pino-Pasternak, Basilio y Whitebread (2014), en los que concluyeron que una intervención centrada en aspectos del tipo de actividades (que fueran interesantes y significativas para los estudiantes), podrían llegar a mejorar sus competencias de AAR.

Lo anterior resulta coherente con el tema denominado *personalización del aprendizaje y habilidades diferentes*, que funciona como puente entre las experiencias internas y externas, y cuya influencia resulta evidente en el AAR al tener en cuenta aspectos como lo negativo que resulta el homogenizar a una clase para el desarrollo de esta capacidad (Díaz, 2019) o el hecho de que intervenciones basadas en respetar las individualidades y acompañar el proceso individual mejoren estas competencias (Pino-Pasternak, Basilio & Whitebread, 2014). A partir de los datos cuantitativos se puede observar que la categoría de *interés o valor de la tarea* fue de las que obtuvo los puntajes más altos (M=3.93), aspecto coherente al hablar de un colegio que promueve una metodología de educación personalizada, pero que habla -también- de la importancia de tener en cuenta las capacidades individuales y los intereses para poder promover estrategias adecuadas de desarrollo de AAR. Este aspecto coincide con lo propuesto por Gardner (1983), Shearer (2020), Yang (2010) y Abenti (2020) quienes insisten en la importancia de la individualidad (en términos de habilidades, gustos, propósitos,

potencialidades y limitaciones), descrita como perfil de inteligencia para la consecución de logros individuales.

Asimismo, en el siguiente tema global relacionado con el contexto institucional y docente, se tiene la categoría de *profesor y didáctica como factores determinantes en la motivación y el resultado del aprendizaje*. En este tema se describen aspectos relacionados con las estrategias que utilizan los docentes para simplificar la información y que pueda ser aprendida de una manera adecuada. Así mismo, se detallan los diferentes medios que utilizan los profesores cuando un tema resulta complejo de transmitir, estos tienen que ver con modificar la estrategia didáctica (enseñar con juegos, películas, fichas, documentales) y la importancia de lograr que el estudiante encuentre el contenido valioso para sí. Estos resultados coinciden con las investigaciones realizadas por Bakić-Mirić (2010) y Akkuzu y Akçay (2011), quienes demostraron cómo el transmitir contenidos utilizando estrategias variadas, y teniendo en cuenta lo que resultaba más eficaz para los estudiantes, tenía como resultado un mayor compromiso y entusiasmo por las clases, mejores habilidades de metacognición de competencias propias, una mayor motivación, y éxito académico.

Por otro lado, los demás organizadores enmarcan la importancia del papel regulador del docente en cuanto a la promoción de un ambiente emocionalmente seguro y la enseñanza adecuada de contenidos académicos complejos o habilidades valiosas. Este apartado se puede llegar a entender al tener en cuenta -nuevamente- las propuestas de Peel (2020) acerca de las características esenciales y las formas de promover un ambiente en el que se desarrolle el AAR. Específicamente, las categorías de *la colaboración para el aprendizaje*, enfatizando aspectos de interacción, creación de

conocimiento conjunto, aspectos de apoyo y expectativas y la creación de un ambiente de confianza. Del mismo modo, se tienen en cuenta los factores de *facilitar* y *socializar* el AAR, es decir, aclarar las expectativas y promover que los aprendices realicen preguntas. Por último, se tiene en cuenta la creación de un ambiente de solidaridad y apoyo, comunicativo y participativo. Del mismo modo, los resultados apoyan los postulados de Volet, Vauras y Salonnen, (2009) quienes resaltan la importancia de un adecuado ambiente social del aula para el AAR, siendo coherentes con los resultados de la Escala de Satisfacción Académica en la que se obtuvo una puntuación media de 5.76 sobre 7; escala que tuvo una relación cercana a la significancia estadística con los procesos de autoreflexión y premeditación, lo que podría sugerir la fuerte influencia del factor docente en el desarrollo de estas etapas del AAR. De la misma forma, se relaciona con lo expuesto por Yang (2010), quien propone que la perspectiva del docente acerca de sus estudiantes llega a cambiar al tener un acompañamiento cercano que le permita entender sus fortalezas y debilidades, para poder acompañar su proceso de una manera adecuada.

En conclusión, se puede afirmar que existen prácticas pedagógicas en el contexto educativo inspirado en las inteligencias múltiples que tienen relación con el aprendizaje autorregulado. Esta relación se da en la medida en que este tipo de contextos permiten el desarrollo adecuado de los aspectos esenciales del AAR, esto se da en términos de las creencias de los estudiantes sobre sus capacidades, sus estrategias cognitivas y metacognitivas, así como de los aspectos relacionados con un ambiente seguro de aprendizaje, y -especialmente- en el aspecto motivacional, entre las limitaciones más importantes se encuentra el relacionado con la recolección de datos. Debido a la pandemia por COVID-19 no fue posible recolectar una muestra de datos mayor o de características

valiosas como participantes que estudiaran en contextos educativos que no estuvieran inspirados en las inteligencias múltiples a modo de control, o instituciones educativas de estas características, pero con prácticas concretas diferenciadas.

Finalmente, un aspecto que resulta llamativo del estudio es que los resultados cualitativos parecen sugerir que las competencias de AAR propias de los profesores pueden llegar a afectar estas competencias en sus estudiantes. Si el docente comprende el valor de desarrollar estas competencias, la naturaleza de estas y aplica tanto estrategias como herramientas de forma sistemática para alcanzar este objetivo, resulta mucho más fácil la enseñanza adecuada de las mismas a sus estudiantes. No obstante, esto va más allá de los alcances de la investigación realizada, por lo que llegaría a ser valioso estudiarla en futuros estudios para una comprensión más profunda acerca de la autorregulación en el aprendizaje.

## Referencias

- Abenti, H. (2020). How do I teach you? An examination of multiple intelligences and the impact on communication in the classroom, *Language & Communication*, 73, 29-33. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2020.04.001>
- Akkuzu, N. y Akçay, H. (2011). The design of a learning environment based on the theory of multiple intelligence and the study its effectiveness on the achievements, attitudes and retention of students. *Procedia Computer Science*, 3, 1003-1008. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2010.12.165>
- Bakić-Mirić, N. (2010). Multiple Intelligences Theory – A Milestone Innovation In English Language Teaching At The University Of Nis Medical School, *Acta Medica Medianae*, 49(2), 15-19. [https://publisher.medfak.ni.ac.rs/AMM\\_1/amm-stari/2010-html/2-broj/Natasa%20Bakic%20Miric-Multiple%20Inteligences.pdf](https://publisher.medfak.ni.ac.rs/AMM_1/amm-stari/2010-html/2-broj/Natasa%20Bakic%20Miric-Multiple%20Inteligences.pdf)
- Benavides, M. y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(1). <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v34n1/v34n1a08.pdf>
- Boekaerts, M., y Niemivirta, M. (2000). Self-regulation in learning: Finding a balance between learning- and ego-protective goals en M. Boekaerts, P. R Pintrich & M. Zeidner (Ed.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 417–450). San Diego, CA: Academic Press.
- Chaves-Barboza, E. y Rodriguez, M. (2017). Aprendizaje autorregulado en la teoría sociocognitiva: Marco conceptual y posibles líneas de investigación. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 12(2), 47-71. <http://dx.doi.org/10.15359/rep.12-2.3>

- Creswell, J. W. (2006). Choosing a mixed methods design en J. W. Creswell & V. L. Plano-Clark (Ed.), *Designing and conducting mixed methods research* (pp. 58-88). Thousand, CA: SAGE.
- Creswell, J. W. (2007). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE
- Díaz, C. L. F. (2019). Calidad educativa: una mirada a la escuela y al maestro en Colombia. *Revista Educación Y Ciudad*, 1(36), 35-49.  
<https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n36.2019.2120>
- Emanuel, E. (1999). ¿Qué hace que la investigación clínica sea ética? Siete requisitos éticos en: Pellegrini A, Macklin R, (Ed.) *Investigación en Sujetos Humanos: Experiencia Internacional*. Santiago de Chile: Programa Regional de Bioética OPS/ OMS; 1999: 33-46.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Books Inc.
- Gardner, H. (2005). Las inteligencias múltiples 20 años después. *Revista de psicología y Educación*, (I), 27- 34. <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/3.pdf>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, M. d. P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGRAW-HILL.
- Järvenoja, H., Järvelä, S. y Malmberg, J. (2015). Understanding regulated learning in situative and contextual frameworks. *Educational Psychologist*, 50(3), 204-219. <https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1075400>
- Lent, R., Singley, D., Sheu, H., Gainor, K., Brenner, B., Treistman, D. y Ades, L. (2005). Social cognitive predictors of domain and life satisfaction: Exploring the

- theoretical precursors of subjective well-being. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 429-442. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.3.429>
- Li, S., Chen, G., Xing, W., Zheng, J. y Xie, C. (2020). Longitudinal clustering of students' self-regulated learning behaviors in engineering design. *Computers & Education*, 153. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103899>
- Littlejohn, A., Hood, N., Milligan, C., y Mustain, P. (2016). Learning in MOOCs: Motivations and self-regulated learning in MOOCs. *Internet and Higher Education*, 29, 40–48. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.12.003>
- Mykkänen, A., Perry, N. y Järvelä, S. (2017). Finnish student's reasons for their achievement in classroom activities: focus on features that support self-regulated learning, *Education 3-13*, 45(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.1025802>
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20, 11-22. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.002>
- Peel, K. (2020). Everyday classroom teaching practices for self-regulated learning. *Issues in Educational Research*, 30(1). <http://www.ier.org.au/ier30/peel.pdf>
- Phillips, H. (2010). Multiple Intelligences: Theory and Application. *Perspectives in Learning*, 11(1). [http://csuepress.columbusstate.edu/pil/vol11/iss1/4?utm\\_source=csuepress.columbusstate.edu%2Fpil%2Fvol11%2Fiss1%2F4&utm\\_medium=PDF&utm\\_campaign=PDFCoverPages](http://csuepress.columbusstate.edu/pil/vol11/iss1/4?utm_source=csuepress.columbusstate.edu%2Fpil%2Fvol11%2Fiss1%2F4&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages)

- Pino-Pasternak, D., Basilio, M. y Whitebread, D. (2014). Interventions and Classroom Contexts That Promote Self-Regulated Learning: Two Intervention Studies in United Kingdom Primary Classrooms. *PSYKHE*, 23(2), 1-13. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96732496004>
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Ed.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). San Diego, CA: Academic.
- Reparaz, C., Aznárez-Sanado, M. y Mendoza, G. (2020). Self-regulation of learning and MOOC retention. *Computers in Human Behavior*, 111. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106423>
- Shearer., C. (2020) Multiple Intelligences in Gifted and Talented Education: Lessons Learned From Neuroscience After 35 Years, *Roeper Review*, 42:1, 49-63, <https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1690079>
- Valenzuela, R., Codina, N., Castillo, I. y Pestana, J. (2020). Young University Students' Academic Self-Regulation Profiles and Their Associated Procrastination: Autonomous Functioning Requires Self-Regulated Operations. *Frontiers in Psychology*, 11, 354. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00354>
- Vergara-Morales, J., Del Valle, M., Díaz, A. y Pérez, M. (2018). Adaptación de la Escala de Satisfacción Académica en Estudiantes Universitarios Chilenos. *Psicología Educativa*, 24(2), 99-106. <https://doi.org/10.5093/psed2018a15>
- Volet, S., Vauras, M. y Salonen, P. (2009). Self- and social regulation in learning contexts: An integrative perspective. *Educational Psychologist*, 44(4), 215-226. <https://doi.org/10.1080/00461520903213584>

- Winne, P. H. y Perry, N. E. (2000). Measuring Self-Regulated Learning. In: Boekaerts, M., Pintrich, P.R. and Zeidner, M., Eds., *Handbook of Self-Regulation*, Academic Press, San Diego, 531-566. <http://dx.doi.org/10.1016/b978-012109890-2/50045-7>
- Wong, J., Baars, M., Davis, D., Van Der Zee, T., Houben, G y Paas, F. (2019). Supporting Self-Regulated Learning in Online Learning Environments and MOOCs: A Systematic Review, *International Journal of Human-Computer Interaction*, 35(4-5), 356-373, <https://doi.org/10.1080/10447318.2018.1543084>
- Yang, H. (2010). Applications of Multiple Intelligences in Recreation Group Leadership Class, *SCHOLE: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education*, 25(1), 130-134. <https://doi.org/10.1080/1937156X.2010.11949661>
- Zimmerman, B. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 0022-0663. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.81.3.329>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective en M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Ed.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.

Apéndice A

Planificación	1	2	3	4	5
	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1.Me pongo metas para llevar a cabo mi aprendizaje					
2.Me pongo metas a corto (diarias o semanales) y a largo plazo (para todo el curso)					
3.Me pongo metas que me ayuden a organizar mi tiempo de estudio					
4.Me pongo fechas límite que son realistas durante mi aprendizaje					
5.Me planteo preguntas sobre lo que voy a estudiar antes de empezar					
6.Valoro diferentes formas de solucionar un problema y elijo la mejor					
7.Cuando planifico mi aprendizaje utilizo estrategias que me funcionaron en el pasado					
8.Organizo el tiempo de estudio para alcanzar mis metas de aprendizaje lo mejor que puedo					
9.Considero que seré capaz de usar lo que aprendo en un futuro					
10.Estoy interesado en los temas que se presentan en este curso					
11.El aprendizaje que estoy realizando es muy importante para mí					
12.Puedo aprender cosas nuevas porque confío en mis habilidades					
13.Ante un reto soy capaz de pensar en diferentes formas de abordarlo					
14.Pienso que sea lo que sea lo que tengo que aprender, lo puedo llevar a cabo					
15.Mis experiencias pasadas me preparan para afrontar nuevos retos de aprendizaje					
16.Alcanzo las metas de aprendizaje que me fijo previamente					
17.Me siento preparado para afrontar el curso					
Ejecución	1	2	3	4	5
	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
18.Intentó transformar la nueva información en mis propias palabras para comprenderla					
19.Me pregunto cómo lo que estoy aprendiendo está relacionado con lo que ya sé					
20.Cambio de estrategia cuando no progreso en mi aprendizaje					
21.Cuando estudio tomo notas para organizar mis ideas					
22.Me pongo ejemplos para que la información tenga más sentido					
23.Leo materiales complementarios para comprender mejor los temas de estudio					
24.Cuando estudio intento relacionar la nueva información con mis conocimientos previos					
25.Cuando estudio uso diferentes fuentes de información (por ej: gente, sitios webs, material impreso)					
26.Intentó aplicar mi experiencia previa durante mi aprendizaje					
27.Trato de desarrollar ideas propias a partir de los materiales de estudio					
28.Intentó asociar mis propias ideas con lo que estoy aprendiendo en el curso					
29.Cuando leo u oigo una afirmación en este curso, trato de pensar en posibles alternativas					
30.Cuando no entiendo algo pido ayuda a otros					
31.Trato de identificar a aquellos a los que pedir ayuda si es necesario					
32.Pregunto a otros cuando necesito más información					
33.Incluso cuando tengo problemas intento resolverlos solo					
34.Lo más satisfactorio en este curso para mí es intentar entender a fondo los contenidos del mismo					
35.Me gusta tener oportunidad para implicarme en tareas con las que aprender					
36.Prefiero el aprendizaje que despierta mi interés incluso si es difícil					
Autorreflexión	1	2	3	4	5
	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
37.Cuando finalizo una tarea soy capaz de valorar lo bien que lo he aprendido					
38.A partir de lo que aprendo me planteo si hay otras formas de hacer las cosas					
39.Cuando finalizo una tarea pienso sobre lo que he aprendido					
40.Pienso cómo mi aprendizaje en este curso encaja en mi desarrollo profesional futuro					
41.Pienso cómo mi aprendizaje me ayuda a relacionarme mejor profesionalmente con mis compañeros					
42.Intentó entender qué impacto tiene lo aprendido en mi desarrollo profesional					

Apéndice B

Escala de Satisfacción Académica (ESA, versión adaptada)

Utilizando la siguiente escala de respuesta, indica el grado de acuerdo o desacuerdo que tengas con cada una de las afirmaciones que se presentan:

1	2	3	4	5	6	7				
Totalmente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	Medianamente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo				
Ítem				1	2	3	4	5	6	7
1. Estoy satisfecho con la decisión de haber cursado esta asignatura.										
2. Me siento cómodo con el ambiente educativo generado en esta asignatura.										
3. Disfruto de mis clases la mayor parte del tiempo.										
4. En general estoy satisfecho con mi experiencia académica.										
5. Disfruto cuando me estimulan intelectualmente en esta asignatura.										
6. Me entusiasman los contenidos transmitidos en esta asignatura.										
7. Me gusta lo que he aprendido en esta asignatura.										

Apéndice C

Nombre del entrevistado:	
Nombre del entrevistador:	
Fecha:	Lugar:
Tema	Preguntas Guía
Lo racional en el aprendizaje	<p>¿Considera que las clases motivan a los estudiantes a profundizar sobre los temas por sí mismos? ¿Qué aspectos de las clases cree que los motivan? ¿Qué aspectos cree que los motivan menos?</p> <p>¿Consideras que las clases te motivan a profundizar sobre los temas por ti mismo? ¿Cuáles aspectos de las clases crees que te motivan? ¿Cuáles aspectos de las clases crees que te motivan menos?</p>
La responsabilidad en el aprendizaje	<p>En las actividades del colegio ¿se promueve que los estudiantes regulen su aprendizaje? Por ejemplo ¿se promueve que identifiquen cuando no están entendiendo ejemplo ¿Eres un tema en particular? ¿Que se apropien de la información para entenderla mejor? (que expliquen el tema con sus propias palabras, que pongan ejemplos, hagan analogías)</p> <p>¿Utilizas estrategias para que tu aprendizaje se dé de una mejor forma? Por ejemplo ¿Eres consciente cuando no estas entendiendo un tema particular? ¿Cuándo el profesor te explica</p>

	<p>¿Se promueve que los estudiantes se planteen metas concretas de aprendizaje cuando se empieza un tema nuevo?</p> <p>¿Se promueve que valoren con un criterio adecuado si el trabajo que realizaron fue bueno o si podrían haberlo hecho mejor?</p>	<p>algo, lo intentas entender con tus propias palabras, pones ejemplos o haces analogías? ¿Te propones metas concretas cuando aprendes un nuevo tema? Cuando terminas un trabajo ¿Puedes evaluar si lo hiciste bien o si lo podrías haber hecho mejor?</p>
<p>La capacidad por y para aprender</p>	<p>Cuando se explica un tema complicado ¿se suelen hacer cosas para promover en los estudiantes la confianza de que van a entender el tema, aunque en un principio parezca difícil?</p> <p>¿Ha notado que son conscientes de sus fortalezas y debilidades en cuanto a las competencias necesarias para aprender en un contexto académico?</p> <p>Cuando un estudiante consigue un logro académico ¿a qué le suele atribuir ese logro? Cuando no lo hace ¿a qué le suele atribuir la dificultad?</p>	<p>Cuando un tema parece muy difícil ¿crees que vas a lograr entenderlo? ¿Sabes cuáles son tus fortalezas y debilidades al momento de aprender algo nuevo en clase?</p> <p>Cuando no alcanzas un logro académico ¿Por qué sueles pensar que no lo conseguiste? Si las alcanzas ¿Por qué sueles pensar que sí lo lograste?</p>
<p>Colaboración para el aprendizaje</p>	<p>¿Promueve un ambiente seguro donde los estudiantes tengan la confianza de preguntarle a usted o a los pares cuando no entienden un tema, sin que se preocupen por pensamientos como que su duda es tonta?</p>	<p>Cuando no entiendes algo en clase ¿te sientes en la confianza de preguntarle a tu profesor o compañeros? ¿no preguntas porque sientes que tu duda es tonta?</p>

Apéndice D

<b>Organizadores</b>	<b>Temas Básicos</b>
	Utilidad de las clases (inglés) como fuente de motivación
	Profundizar en temas de clase por interés personal
Interés por aprender	Monotonía y rigidez en clases genera desinterés
	Interés y gusto activan recursos cognitivos para aprender
	Interés personal moviliza el aprendizaje
	El interés del estudiante depende de cómo se presenten los temas
Estrategias individuales internas de aprendizaje	Estrategia de aprendizaje: buscar ayuda de un tercero/ buscar por medios propios explic.

	Monitoreo del apz: Metacognición	
	Relación con conocimientos previos	
	Autoreflexión del apz: Metacognición	
	Premeditación (conciencia de los recursos personales para el aprendizaje) - Metacognición	
	Estrategias docentes para simplificar los temas facilitan la comprensión del est.	
Profesor y didáctica como factores determinantes en la motivación y el resultado del apzje	Profesores como reguladores del estudio autónomo (motivación)	
	Las clases remotas afectan negativamente la motivación y la activación de recursos cognitivos (atención)	

	<p>Estimulación a diferentes canales sensoriales facilita el aprendizaje</p> <p>La teoría es "ladrilla" y la experimentación motiva el interés personal por la clase</p> <p>Relevancia práctica, utilidad o finalidad de aprendizaje afecta la motivación</p> <p>Las metas de aprendizaje son establecidas desde afuera</p> <p>La nota es evidencia del desempeño del estudiante</p> <p>Uso de criterios normaliza el proceso y resultado del aprendizaje</p> <p>Aprendizaje como obligación</p> <p>Los estándares educativos en evaluación son requisitos para los docentes en su ejercicio</p> <p>Los estándares educativos en evaluación son requisitos para los docentes en su ejercicio</p> <p>Baja autoeficacia</p>
--	---

	Locus de control interno	
	Autoeficacia adecuada	
Creencias del estudiante sobre sí mismo y su proceso de aprendizaje	Metacognición, conciencia de creencias erróneas	
	Prejuicios que afecta negativamente la autoeficacia en ciertas materias	
	Locus de control externo	
	Indefensión aprendida que afecta la autoeficacia y metacognición de competencias	
Complejidad y demanda es progresiva, y se relaciona con el tipo de contenidos aprendidos o con la etapa de vida	Percepción de dificultad frente a una materia disminuye la motivación	

	Autonomía en mayores cursos demanda autorregulación	
	La transferencia de contenidos y habilidades se dificulta en ciertas áreas (matemáticas)	
	Autonomía genera frustración por carga académica	
	Percepción de dificultad de los contenidos para los estudiantes es mayor que para los docentes	
	Las preguntas y desempeño de los estudiantes son medio de reflexión de la práctica docente	
Reflexión docente sobre el ciclo de la autorregulación en el aprendizaje	Aprender a aprender: el valor de la autorregulación	
	Preocupación docente por el desarrollo del AAR en sus estudiantes	
	La autorregulación es un hábito personal	

	Herramientas mediadoras que facilitan el auto apz	
	Metacognición de estudiantes sobre sus competencias es poco común	
	Anticipar los contenidos y actividades posibilita la autonomía en el aprendizaje	
	La retroalimentación favorece la autorreflexión en el apzje	
	Articulación de habilidades en proyectos ayuda a descubrir y desarrollar capacidades individuales valiosas	
Personalización del aprendizaje y habilidades diferentes	Capacidades individuales que superan criterios de evaluación iniciales	
	Personalización en educación para una evaluación más precisa	
	Estudiantes apasionados o talentosos tienen mejor metacognición sobre sus propias habilidades	

	<p>El dlo de proyectos permite la formulación de objetivos de apz por parte del estudiante</p> <p>Sensación de inseguridad por exposición social</p> <p>Menor número de estudiantes aumenta la confianza</p> <p>Preocupación institucional por el ambiente emocional del aula</p>
<p>Confianza y ambiente en aula</p>	<p>Metodología de aprz personalizado favorece la participación en clase</p> <p>Presión social y dinámicas de grupo son factores inciertos que pueden afectar la confianza</p> <p>Estrategias para promover un ambiente emocionalmente seguro 1. Abrir espacios de tiempo y participación de clase</p> <p>Estrategias para promover un ambiente emocionalmente seguro 2. Las preguntas tontas son las que no se hacen y mi pregunta puede ser la de alguien más</p>

Estrategias para promover un ambiente emocionalmente seguro 3. Trabajo en grupo	
Estrategias para promover un ambiente emocionalmente seguro 4. Anonimato	
Cambio de etapas escolares demanda un proceso de adaptación	
Docente como entrenador amoroso que promueve la autoconfianza	

## Apéndice E

### Grabación estudiante 1

I: Investigador

E: Entrevistado

I: Entonces para empezar si me gustaría que me contaras en que curso estás y cuánto tiempo llevas en el colegio

E: En once, en el colegio, si no me equivoco llevo (ininteligible) años

I: ¿Cuántos años? Qué pena, no se escuchó tan bien

E: Tres años

I: Listo, de una, entonces pues ahorita te voy a hacer las preguntas, son preguntas sencillas, te puedes extender lo que tu quieras y nada, entonces la primera pregunta es en cuanto a las clases en general y tu motivación, ¿tú crees que las clases te motivan digamos a profundizar los temas que están viendo como por tu cuenta?

E: En algunas clases, no en todas, creo que en algunas clases si, como digamos, a investigar más sobre los temas que vemos

I: Y digamos ¿qué clases podrían ser esas que sí te motivan a eso?

E: Pues, biología, sociales, en inglés, y física y a veces matemáticas

I: Okey, y ¿qué aspectos de esas clases crees que te motivan a eso?

E: Pues en inglés para poder expandir más mi conocimiento, poder hablar un poco más fluido, matemáticas pues en algunos temas porque me parecen interesantes como el desarrollo e igual en física y sociales

I: Okey, y de las clases o incluso de estas mismas clases o de las que no mencionaste ¿qué aspectos crees que te motivan menos en esas clases?

E: Pues a veces como que son un poco aburridas

I: Okey, o sea ¿Cómo la forma de dictar las clases los profesores

E: Si... no los profesores sino como que ya se pone como muy habitual ¿sabes? Como que es muy, siempre como lo mismo entonces como que a veces a uno le aburre

I: Listo, perfecto, estas preguntas van en cuanto a si tienes algunas estrategias para que tu aprendizaje se de como mejor digamos, una de estas es si tu ¿puedes, eres consciente cuando no estás entendiendo un tema particular? ¿tú crees que tú tienes esa capacidad?

E: Ehh, de no entender, ¿de ser fácil que no entienda?

I: Si, como decir, juemadre, definitivamente no estoy entendiendo nada de esta clase

E: Si, si, si, me pasa

I: Y ¿tú qué haces cuando te pasa eso por ejemplo?

E: Pues, a veces le digo al profesor para explicar y ya estar un poco más, como más de lo que estaba concentrado en el tema, y a veces cuando no me queda claro de la segunda explicación a veces lo busco

I: Okey, listo, perfecto, esto es en cuanto a otra estrategia, tú crees que cuando los profesores explican algo ¿tú intentas entender esos conceptos como tan complejos con tus propias palabras o quizás poner ejemplos para entenderlo mejor o hacer como analogías con otros temas o algo así para entenderlo mejor?

E: Pues, si... pero también los profesores hacen eso, lo que tú dijiste, como que lo transforman con temas ya de nosotros y es fácil entender la pregunta

I: Ahh okey, como que no hay tanta necesidad porque ellos ya la explicación como que ya que...

E: Ajá, correcto

I: Esta es otra pregunta en cuanto a esto, ¿tú crees que te propones metas concretas cuando aprendes un tema nuevo? Por ejemplo esta semana voy a aprender esto para que la siguiente aprender esto, esto y esto, ¿será que te pones metas así?

E: Ehh, no jaja

I: Ohh, listo listo, relajado, esto va enfocado a cuando terminas un trabajo, algún ensayo o alguna vaina que tenías pendiente, ¿tu crees que tú objetivamente puedes evaluar si lo que hiciste lo hiciste muy bien o si quizás pudo haber mejorado un poquito?

E: Pues, pienso eso ya después como de la nota, como que me dan la nota, y si me dan la nota y si la nota es un poquito baja como que ahí pienso como que pregunté y reviso el tema y empiezo a mirar como en qué la embarré para que no me saqué buena nota

I: Ahh okey, ahí sería como contrastándolo ya cuando te dan esa retroalimentación pues

E: Ajá, correcto

I: Listo, perfecto, bueno esta pregunta va mas enfocada a, imagínate que estás en una clase y un tema parece que es como que muy difícil, como que va a ser muy complicado de entenderlo, va a ser complejo en general, ¿tú tienes esa creencia de que tú vas a lograr ese tema? O de pronto no tanto

E: No tanto

I: No tanto, como que dices uy va a ser difícil entonces no la voy a lograr o algo así

E: Correcto

I: Listo, ¿tú podrías diferenciar o me podrías contar cuales crees que son tus fortalezas al momento de aprender algo nuevo en clase?

E: Ehm, ¿mis fortalezas? ¿Cómo así?

I: Si, digamos como algo que se te facilite digamos puede ser, no es que yo soy muy bueno poniendo atención durante mucho tiempo o algo o tomando apuntes o algo así

E: Okey, pues, diría que si me interesa mucho el tema y me gusta puedo prestar atención durante toda la hora, y aprender súper rápido

I: Okey, y ¿de pronto una debilidad? Que tú notes en ti al momento de aprender algo

E: Diría... que si la clase se torna como un poco aburrida no, como que no presto tanta atención, como que me pierdo (ininteligible) ya sea un (ininteligible)

I: Listo, perfecto, esta pregunta está enfocada a , digamos, no alcanzas un logro académico, digamos querías sacarte una muy buena nota en un examen o en un trabajo y no la lograste ¿por qué sueles pensar que no la lograste? Digamos ¿es más como ahh es que el profesor me tiene rabia o es más como yo no me esforcé lo suficiente? ¿a qué le atribuyes eso?

E: A que no me esforcé lo suficiente en haber aprendido los temas para haberme sacado una buena nota

I: Okey y cuando te va bien ¿también dices que eso es por tu compromiso, por tu esfuerzo y todo eso?

E: No, jaja, cuando pues me va bien como que, no no sé, me da como igual, pues, me saqué buena nota

I: Ajá, pero tú atribuyes eso a que, digamos no 'se, el trabajo era fácil, o es que tú eres...

E: No, la verdad no, o pues si me saqué buena nota fue porque pues estaba, lo hice bien, no, y aprendí y todo

I: Ahh listo, perfecto, y esta ya es la, ya es entre las últimas preguntas, va enfocada más, lo que tú me decías, cuando te das cuenta que no entiende algo en clase ¿si sientes digamos la confianza de preguntarle al profesor o a los compañeros? O a veces uno tiene ese pensamiento como que no pregunto porque de pronto esa pregunta es como tonta o algo así ¿tú normalmente tienes ese pensamiento o no?

E: A veces, a veces como que le pregunto al profesor o a mis compañeros ya cuando no entiendo mucho y que uno debe saber el tema, ahí es un poco como le voy a preguntar al profesor

I: Osea si, pero normalmente la confianza está ahí como para preguntar

E: Sí

I: Ahhh listo, perfecto

## Apéndice F

Entrevista estudiante 2

E: Entrevistado

I: Investigador

I: Ya empezamos a grabar, entonces me gustaría que me contaras un poco en qué grado vas y cuanto tiempo llevas en el colegio

E: Estoy en décimo y llevo 4 años si no estoy mal, si, llevo 4 años en el colegio

I: Listo, perfecto, entonces, esta pregunta está orientada un poquito a la motivación que tienes en tus clases, ¿tú crees que las clases en general te motivan para profundizar sobre los temas que están estudiando como por tu cuenta? ¿te genera ese interés?

E: La verdad si, pues, también como impulso de los profesores hacia los estudiantes que nos dan para ganar esa motivación, para que nosotros si sepamos como profundizar más en esos temas y tener esos hábitos de estudio, de.. como autónomos, de nosotros hacia nosotros

I: Okey, muy bien, digamos en una clase normal, cualquiera, la que tú pienses, ¿qué aspectos de esa clase crees que te motivan más?

E: ¿Te digo la clase?

I: Si quieres, si

E: A mi personalmente me gusta mucho idiomas, más que todo inglés, y lo que me motiva más para esa clase es que voy a saber que, bueno, eso me va atraer muchísimas oportunidades en el futuro, y es como una gran motivación para mi saber todo eso.

I: Listo, perfecto, y puede ser de esa misma clase o de la clase que menos te guste puede ser, ¿Cuáles aspectos crees que, pues al contrario, como que te motivan menos? Como uy esta clase es como medio *jarta*, no me gusta tanto.

E: De pronto más, como por el tema de la pandemia ahorita las clases virtuales pues obviamente son más, difíciles, entonces no es como lo mismo estar prestando atención con un profesor de manera física que estar virtualmente, entonces eso es un poco más mamón porque tienes que dar mucho más de ti para prestar pues atención a las clases.

I: De acuerdo, y ¿por qué crees que es más difícil prestar más atención en lo virtual?

E: Pues, uno, las personas están desde sus hogares es obviamente que uno va a tener muchísimas más distracciones a sus alrededor, y porque no vas a tener como a un profesor o alguien que te esté guiando personalmente y encima como esos procesos que los tienes en el colegio cuando vas.

I: Perfecto, estas preguntas van a estar enfocadas un poco a las estrategias que utilizas para tu aprendizaje, ¿listo? La primera es si tu crees que eres consciente en el momento en el que no estás entendiendo un tema particular

E: Ahh, si, si soy bastante consciente de cuando no entiendo algo, y por lo general, bueno, a veces trato de resolver esas dudas por mi misma, y si no puedo, pues acudo al profesor

I: Listo, perfecto, cuando el profesor explica algún tema, así como un tema científico, con conceptos que llegan a ser complejos, ¿tú crees que lo intentas entender con tus propias palabras o poner ejemplos o hacer como analogías para entenderlo mejor?

E: Ahh, si, normalmente lo que yo trato de hacer en esos casos es que trato de asimilar temas que ya he visto antes o cosas que de pronto sé de conocimiento pero que no he aprendido en el colegio y trato de asimilarlo con este tipo de cosas que me están enseñando.

I: Ahh okay, gran estrategia, ¿tú crees que te propones metas concretas cuando aprendes un nuevo tema? Digamos, como en esta semana voy a aprender a, b y c, la próxima semana f, o algo así.

E: En ciertas materias sí, y en otras a veces es como solamente aprender para poder pasar la, el año y cosas así, pero en ciertas materias si me gusta aprender para que eso se quede.

I: ¿Y esas materias también son como idiomas, o esto que tú les ves como un valor más allá?

E: Si, exactamente

I: Perfecto, esta es cuando, digamos terminas un trabajo, tienes que hacer un ensayo, alguna cosa, lo terminas, ¿tú crees que en ese momento cuando ya terminaste, tú puedes evaluar objetivamente si lo que hiciste estuvo completamente bien o si podrías haberlo hecho un poquito mejor?

E: Si, normalmente si, cuando finalizo cosas así siempre como intento, dar mi punto de vista objetivamente hacia lo que estoy haciendo y si vi que puse lo mejor de mi o si realmente puede haberlo hecho mejor, y veo si algo de eso que hice me dejó experiencia o me enseñó algo

I: Okey, listo... (pausa), listo, que pena contigo, entonces, listo perfecto, entonces continuemos un poquito con las preguntas, esta pregunta en concreto está enfocada a cuando estás en una materia, no importa la materia, y ves un tema, y están empezando un tema que parece que va a ser muy complicado, que parece que va a ser muy difícil pues de aprender de cierta forma, en esos momentos, ¿tú crees, tu tienes la creencia de que tu vas a ser capaz de entenderlo?

E: Emmm, la verdad si, porque más, para aprender un tema, personalmente yo tengo que prestar muchísima atención y esa es de la manera que lo aprendo, o sea por más difícil que sea un tema, si yo sé que voy a dar mi atención, a eso, sé que si lo voy a poder aprender.

I: Perfecto, al momento de aprender en general, cualquier cosa ¿Cuáles crees que son tus fortalezas en este proceso?

E: Amm, ¿mis fortalezas? Bueno, creo que uno, es que entiendo las cosas de manera fácil y no tengo que estar diciéndome muchas veces como para poder entender un tema y por ejemplo si tengo apoyo visual o apoyo auditivo para cualquier cosa, me ayuda muchísimo, y esos son mis fortalezas.

I: Okey, y un poco tus debilidades ¿Cuál crees que puedan ser?

E: Que me distraigo fácil y a veces me siento desmotivada para las clases virtuales

I: Okey, listo, esto es cuando no alcanzas un logro académico, digamos, te fue mal en un examen, o de pronto en un trabajo que tu dices ahh *juemadre* yo quería sacarme una mejor nota y no me fue tan bien como yo pensaba, ¿por qué sueles pensar que no conseguiste ese logro? Digamos ¿es como ahhh, no me esforcé lo suficiente o no, es que el profesor me la tiene montada o algo así?

E: Ehh, normalmente es porque sé y entiendo que no presté la atención suficiente como para llegar a entender el tema porque normalmente es así, pero es más que todo eso

I: Okey, perfecto, y cuando alcanzas un logro, cuando, al contrario, te va muy bien, te sacas muy buena nota, ¿también crees que es por tu esfuerzo o crees que son cosas más externas?

E: Ahí depende de la materia, pero generalmente si es como más por esfuerzo y por atención.

I: Okey, listo perfecto, esta está enfocada a cuando, no sé, no entendiste algo en la clase, ¿tú te sientes con la confianza suficiente para preguntarle a tu profesor o compañeros sobre tu duda? O piensas, a veces uno tiene como ese pensamiento como no es que mi duda va a ser muy tonta, entonces de pronto no le pregunto porque se van a reír de mí, o algo así ¿será que te pasa eso?

E: Si, normalmente si me pasa eso, pero por lo que trato, trato de preguntar 1 o 2 veces, pero casi no pregunto más porque realmente si da como esa sensación de que uno se va a sentir, como que es inválido lo que va a decir o algo así.

I: Okey, y ¿por qué crees que pasa eso?

E: Realmente no sé, son como pensamientos que uno ya tiene, creo que todas las personas han pensado eso de no preguntar porque creen que va a ser algo obvio para todo el mundo, pero pues son dudas que todas las personas tienen

I: Okey.

## Apéndice G

Entrevista estudiante 3

E: Entrevistado

I: Investigador

I: Entonces pues para empezar me gustaría que me contaras como en qué curso estás y cuánto tiempo llevas en el colegio

E: Estoy en noveno y llevo 5 años en el colegio

I: Listo, perfecto, entonces la primera pregunta está en cuanto a tu motivación un poco, y es si ¿tú consideras que las clases en general te motivan a que tú quieras profundizar sobre los temas que ven por ti mismas? Como por tus propios medios

E: La mayoría, no todas, pero sí la mayoría

I: Y ¿me podrías mencionar algunas de pronto?

E: Sociales, español, biología e inglés

I: Okey, y ¿por qué crees que te motivan a eso?

E: El inglés porque es un idioma que me gusta mucho y pues, si quiero salir del país o hacer otra cosa necesito por lo menos saber otro idioma, el español me gustan mucho las clases y los temas que vemos, no es el español general que solo te piden escribir y leer, no, estamos aprendiendo ciertas temas de cultura y me gusta mucho, y biología, siempre me ha gustado aprender cosas relacionadas con la biología y ahorita estamos viendo el tema de la sangre, entonces me gusta mucho, y sociales, amo sociales, simplemente todo lo que es historia, cultura, geografía, me gusta mucho todo de eso.

I: Okey, genial, este... y de las clases en general, pues me estás contando algunas cositas, ¿qué crees que es lo que, cuales aspectos crees que es lo que te motiva más para esas clases? Como uy, esta clase es muy chévere por a, b y c, ¿por qué crees que puedan ser?

E: Por como los profesores la tratan, no es como una obligación que todos tengamos que pasar la materia si o si, ellos nos enseñan, nos explican para que nosotros sepamos y veamos todo desde su punto de vista, pero también para que nosotros nos esforcemos por aprender

I: Okey, qué chévere, y lo contrario, de algunas clases ¿qué crees que es lo que te puede motivar menos?

E: La forma en la que intentan que aprendamos, porque ellos son muy estrictos y muy rígidos con ciertos temas, y siento que esa no es la manera como para que nosotros nos interese tanto en esa clase

I: Okey, interesante, estas preguntas están enfocadas un poquito a las estrategias que tú utilizas para que tu aprendizaje se dé de una menor forma, la primera es si ¿tú crees que eres consciente cuando no estás entendiendo un tema en específico?

E: Si, si soy consciente cuando no entiendo, me cuesta mucho aceptarlo y pues entender el tema por así decirlo

I: Y ¿Qué haces por ejemplo en esos momentos?

E: Le pido ayuda a los profesores, y si no estamos en horario de clases pues intento buscar por mi misma o sino le pido ayuda a alguien de mi familia que sé que puede llegar a entender esos temas

I: Okey, perfecto, cuando un profesor está explicando algo, digamos un concepto científico por allá que llega a ser muy complejo, ¿tú lo intentas entender como con tus propias palabras o intentas poner ejemplos o hacer analogías como para entenderlo mejor?

E: Intento simplificarlo en mis palabras, asociarlo con otras cosas, como para no confundirme

I: Okey, genial, como digamos, no sé, ¿otros conocimientos que tú ya tienes por ejemplo?

E: Sí, exacto

I: Okey, ¿tú crees que tú te propones metas concretas cuando aprendes un tema? Por ejemplo, hoy voy a aprender esto sobre un tema, mañana voy a investigar sobre tal cosa cositas así.

E: A veces y depende del tema porque hay temas que me apasionan mucho y otros no, y si no, siento que los temas que no me apasionan simplemente los debo pasar como para aprobar la materia.

I: Okey okey, válido válido, esto está más enfocado a cuanto tu terminas de hacer un trabajo, un ensayo o alguna tarea que te dejaron, cuando tu la terminas ¿crees que puedes evaluar objetivamente si el trabajo que hiciste lo hiciste muy bien o si podría haber mejorado un poquito?

E: Sí, siempre intento hacer eso, y si hay cosas que cambiar, las cambio, y a veces pido la opinión de otras personas

I: Okey, genial, listo, esta pregunta está enfocada a cuando un tema te parece muy difícil, digamos que tú sabes que va a ser un tema complejo de aprender, ¿tú en esos momentos tienes la creencia de que tú lo vas a lograr entender por más difícil que parezca?

E: si intento convencerme a mí misma de que lo voy a entender

I: Okey, ¿tú sabes cuáles son tus fortalezas al momento de aprender algo nuevo en clase?

E: Sí, sí sé cuáles son

I: ¿y me podrías mencionar algunas?

E: Ehm, yo capto las cosas muy rápido, podría decirse que tú me explicas algo y yo lo puedo memorizar sin que se me olvide en mucho tiempo

I: Okey, y de pronto ¿sabes cuáles son tus debilidades? Un poco, al contrario

E: Si, que a veces me distraigo un poco en cosas que no son con la clase.

I: Okey, listo, esto es cuando tu no alcanzas un logro académico, digamos, le entregaste un ensayo o hiciste un examen y tú pensaste que te ibas a sacar mejor nota y no sacaste la nota tan buena ¿por qué...

E: (Se interrumpe la entrevista) Perdón

I: No te preocupes, eso, cuando tú digamos, sacas una nota, una peor nota de la que tú esperabas ¿por qué sueles pensar que no lo conseguiste? ¿Crees que es porque no te esforzaste lo suficiente o de pronto es no el tema estaba muy difícil, el profesor me tiene bronca?

E: Si sabes que cuando me pasa eso siento que no me esforcé lo suficiente para lograr la nota que quería

I: Okey, listo, y cuando si lo logras ¿también crees que es por puro esfuerzo tuyo?

E: Sí, y porque los profesores me hacen entender los temas

I: Okey, perfecto, y esta es la última pregunta, está enfocada a lo que hablábamos hace un ratito, digamos cuando no entiendes algo en clase ¿tú sientes la confianza de preguntarle al profesor o a tus compañeros? O no sé, no sé si te has dado cuenta que a veces uno tiene como ese pensamiento de ahh, es que de pronto la pregunta que tengo es muy tonta, de pronto todo el mundo sabe eso ¿o algo así?

E: En algunas ocasiones lo he sentido así, pero de igual manera pregunto, le pregunto al profesor o a mis compañeros

I: Si igual, sientes la confianza digamos

E: Si, aparte que somos poquitos pues ya da igual, cualquier cosa que hagamos

I: Ahh okey, genial.

## Apéndice H

### Entrevista Ricardo

I: Antes de empezar si me gustaría que me contara un poco sobre usted, qué materias dicta, cuanto lleva en el colegio, estos temas.

E: Por supuesto, mi nombre es, estoy vinculado a la institución por alrededor de los dos últimos meses, soy matemático puro, dicto en el colegio o pues, me encuentro vinculado como docente en las áreas de matemáticas, física y tecnología, para los grados de sexto de bachillerato o lo que se conocía anteriormente como primero de bachillerato hasta grado once

I: Perfecto, entonces un poquito ya entrando en materia cierto, ¿usted considera que las clases en general en el colegio motivan a los estudiantes a profundizar sobre los temas por sí mismos?

E: En principio es uno de los objetivos que siempre estamos buscando dentro de la cátedra pero pues lamentablemente la percepción que tiene enfrente a una materia como las matemáticas en sí, para los cursos más jóvenes son más complejos, difíciles y es un choque fuerte puesto que el cambio de su primaria a su educación media y su educación básica es dura en general, es una etapa en donde ellos están empezando a adquirir ciertas responsabilidades en donde tienen que empezar a gestionar su conocimiento, en donde por supuesto tienen que planear una agenda de alguna manera aunque no de manera formal, si, pero en cierta forma el lado de libertad que tiene ya es mayor la ayuda que tienen de parte de sus padres o de sus profesores del área de primaria empieza a reducirse por supuesto entonces, eso hace que la carga académica sea un poco mayor, también a que, en muchos de los casos empiecen a frustrarse, sin embargo, en áreas como en tecnología o en áreas como física, en donde tenemos, digamos, un componente experimental un poco mayor, en donde aunque las materias son algo teóricas, pueden vivirlas, sentirlas o experimentarlas, valga la redundancia, es una manera diferente, esto hace que ellos puedan o le tomen un mayor interés a los temas propuestos visto y también pues a buscar preparar y de alguna manera adentrarse de manera autónoma dentro de lo que estamos trabajando.

I: Okey, entonces usted pues diría que estos aspectos experimentales como que, si hace que los estudiantes estén más interesados y todo esto, ¿cree que hay algunos otros factores que aviven un poco este interés?

E: Si, yo creo que además de ese componente experimental pueden brindar las materias y que hace un poco más interesante, yo creo que, bueno en correlación a la parte de el componente teórico que se hace pesadísimo o en palabras coloquiales ladrilludo, hace que el estudiante pierda interés, entonces ahí tenemos una primera, de alguna manera, primera balanza, pero, como, como se vuelve mega evidente yo también pensaría que tiene mucha relación los gustos e intereses de cada uno de los estudiantes, que te quiero decir, por ejemplo en el área de tecnología, a los que tienen como algunos de sus intereses, en campos como los de la programación, el diseño multimedia, el diseño de videojuegos, el diseño de sistemas complejos, pues va a hacer que ellos se interesen de alguna manera en mayor medida y que busquen también satisfacer ese interés por desarrollar sus habilidades y por el tema concreto en especial, por otro lado también la física, o por ejemplo el entorno que vivimos por ejemplo aquí en Chía puede apoyar mucho a estudiantes cuyos intereses por ejemplo, en la naturaleza, la geografía, la ingeniería ambiental, y por tanto, pasaran de un componente teórico a un componente digamos mucho más experimental, en donde la práctica y la puesta en obra de conocimiento adquirido pueda finalizar con un resultado esperado, por ejemplo, el realizar el abono para una planta en particular, ahorita está muy de moda estas aplicaciones en donde tu tomas una, un registro fotográfico de un árbol o una planta, una flor y te genera digamos diferentes, diagnósticos de cómo se encuentra la planta, de qué necesita si le hace falta sol, si le hace falta agua, entonces digamos que todas esas herramientas hacen también que ellos se sientan mucho más interesados en la materia en general.

I: Ah listo, perfecto y aparte de esto que mencionaba usted hace un momento de que los contenidos son muy ladrilludos por así decirlo, ¿qué otras cosas cree que desmotivaría o los motivaría menos a los estudiantes.

E: Yo pensaría que en la mayoría de los casos, todavía hoy en día, muchos de mis colegas, de nuestros compañeros docentes, se enfocan demasiado en la repetición, ¿si? Si bien esta era una habilidad que en algún momento era necesaria por el tipo de contenidos, por el tipo de capacidades o de competencias que debimos adquirir, en este momento la tecnología está evolucionando demasiado rápido y nos enfrentamos todos los días a un mundo nuevo, uno de mis profesores hace unos años, y siempre me gustó, comentaba que el analfabeta del siglo XXI no es esa persona que no sabe ni leer ni escribir, sino esa persona que no sabe aprender y reaprender, el problema del no poder reinventarnos, o el de no genera capacidades de reinvención, a través de la práctica más que de la teoría, hace que se complique mucho más este tema de motivar al estudiante, para entonces responderte después de haberte ambientado un poco más la pregunta, yo creo que probablemente el abuso de la repetición o el abuso de... la adquisición de conocimiento sin ponerlo en práctica o sin tener una finalidad, de por qué haber adquirido ese conocimiento es, una de las mayores tal vez, causas de por qué un estudiante se puede desmotivar

I: De acuerdo, listo, en cuanto a otro tema, ¿usted cree que en las actividades del colegio se promueve digamos que los estudiantes regulen su aprendizaje? A lo que me refiero con esto, es si se promueve digamos que se den estrategias en los estudiantes como por ejemplo que ellos mismos identifiquen cuando no están entendiendo un tema o por ejemplo que se apropien de la

información a partir de poner esos temas con sus propias palabras, que pongan ejemplos, analogías, cosas así

E: Bueno, te entiendo completamente, y es una pregunta que creo que todos estamos tratando de responder, nosotros como docentes, o digamos nuestra planta docente, buscamos que de alguna manera el estudiante encuentre y desarrolle hábitos en donde pueda autorregular y autogestionar su aprendizaje, pero como te lo digo en principio esto es un hábito y como todo hábito tiene que ejercitarse de manera personal, entonces nosotros como docentes digamos que, colocamos... colocamos el cemento y el ladrillo, pero es un trabajo conjunto lamentablemente, tal vez esa sea la razón de por qué los estudiantes no alcanzan ese nivel, porque creo que esa es una de las habilidades fundamentales que como estudiantes, tanto docentes como estudiantes, deberíamos adquirir, la autoregulación y la autogestión de nuestro aprendizaje y del conocimiento, lamentablemente la única estrategia que tenemos a la mano es el de guiar o el de dar una instrucción para que el estudiante tome esa decisión o empiece a generar esos hábitos de autoconstrucción de su propio conocimiento, pero es complejo, es complejo, ahora que se nos han abierto a pesar de las dificultades de esta situación, de confinamiento, debido a la pandemia, la tecnología se ha, se ha predispuesto para que intentemos que, de manera autónoma, los estudiantes busquen también gestionar ese autoaprendizaje o hacerse responsables y constructores de su aprendizaje, pero como te digo, es una decisión que cada uno de los estudiantes debe tomar en principio, y bueno, luego de todo entonces te resumo, si, nosotros en el colegio buscamos que el estudiante sea un administrador de su conocimiento y utilizamos tanto los modelos educativos y los modelos evaluativos que implementamos dentro del colegio y el uso de las tecnologías y de las TICS para lograr este fin.

I: Ahh okay listo, perfecto, en cuanto digamos como estrategias concretas ¿ustedes promueven, digamos, que los estudiantes se planteen como metas concretas de aprendizaje cuando empiezan un tema nuevo?

E: Claro, por supuesto, y tal vez como cuando iniciamos tema, cuando hemos desarrollado algo de los temas y para concluir, dichos temas o digamos para cerrar el ciclo dentro de una malla curricular, con eso buscamos también que, en mayor medida podamos trabajar sobre proyectos, y así buscamos que los estudiantes, esa generación de su proyecto al lado de los conocimientos que esperamos que adquieran, presenten algo de manera completa, con cierto nivel de complejidad y así ellos también se vuelvan gestores de su aprendizaje y que busquen de manera individual y personal nuevas habilidades que, tal vez no habían sido planeadas dentro de la actividad si me entiendes, te doy un ejemplo particular, si en el área por ejemplo de tecnología les pedimos que, por ejemplo una tarea muy común es que realicen una animación en donde ellos puedan explorar con la creación de personajes una situación muy particular, entonces como parte de esa articulación de un proyecto completo y que ellos tienen que trabajar también más que la programación un trabajo de diseño de personaje, entonces hay estudiantes que por ejemplo quisieran o tienen habilidades con el dibujo o la pintura, pueden articular su habilidad, desarrollarla de manera conjunta y así explotar de una manera que nunca imaginamos, un... una capacidad valga la redundancia o un don que ellos tenían y no esperábamos, aunque cuando os dábamos cuenta que lo tenían, era casi evidente que debían utilizarlo pero no estaba planeado en la actividad, con eso también logramos que él pueda, no solamente cumplir con los logros establecidos dentro de la malla curricular, sino también ir aprovechando sus habilidades para que con esto pueda también afinarlas y que encuentre también diferentes maneras de cómo en una, mejorarlas.

I: ahh listo, perfecto, y en cuanto a otras de estas estrategias, ¿ustedes pueden promover como, unos criterios para que los estudiantes puedan valorar si un trabajo que ellos entregaron, hicieron, fue de una buena calidad o si podría haber mejorado? Digamos.

E: Sí, sí, nosotros buscamos que nuestros instrumentos de evaluación de alguna manera sean lo más, cercanos a la realidad, aunque también en algunas ocasiones esto es una percepción personal de lo que es bueno de lo que es malo para algunos de nosotros, y vuelvo a eso que volvíamos anteriormente, en un proyecto de tecnología yo espero que ellos cumplan con ciertos requisitos con base a una programación ¿sí? Pero si dicho proyecto es (ininteligible) causa un nivel de complejidad superior, porque el estudiante lo que hizo fue explotar habilidades de diseño o de creación de personajes al nivel visual pues también tratando de entender en cuanto a eso, entonces pasamos de no darle tanto peso al objetivo del proyecto sino tal vez más a aprovecharlo para que el estudiante pueda desarrollar sus habilidades, o si por ejemplo hay un estudiante muy afin o con muchos dotes musicales entonces, si compone una pieza musical original para un proyecto de programación y eso lo incluye en el proyecto también es importante valorar, aunque lamentablemente tenemos que cumplir con un estándar, nosotros calificamos por estándares y por logros también tratar de tener eso en cuenta y de buscar cómo te digo, articular proyectos para no dejar de lado lo que deberíamos, o lo que debería rendir un estudiante, pero por otro lado ayudarlo a que también explote esas pasividades, esas habilidades que tal vez está en proceso, porque muchos de nuestros estudiantes, están en proceso de descubrir y de mejorar sus habilidades y así tratar de evaluarlos de una manera no tan estandarizada sino mucho más personalizada, si es lo que buscamos, claro, cada uno de los desempeños de los estudiantes, sin embargo, el mayor de los casos, estamos es normalizados por los estándares del ministerio de educación.

I: Claro, de acuerdo, y digamos, si esto sería en cuanto al criterio de los profesores ¿cierto? ¿En cuanto al criterio de los estudiantes, de sus propios trabajos digamos?

E: Claro, por supuesto, nosotros en, tanto en las evaluaciones de cierre de periodo como en los proyectos digamos de largo plazo, que llamamos proyecto de largo plazo es a algún proyecto que tome de uno a otro periodo, buscamos que ellos también contesten o correspondan a una autoevaluación, en donde ya es una calificación personal y solamente de ellos ¿sí? Y lo buscamos porque puede cometerse el error y podría dar fe que en la institución no ocurre, que si un estudiante por ejemplo se pone seis, un compañero o un docente le diga no, tu te mereces diez, o que un estudiante de pone diez y que por el contrario le digan no, te mereces un dos, no, la autoevaluación buscamos que sea propia, personal y bajo las perspectivas y los parámetros, tampoco tratamos dentro de esa autoevaluación que ellos generan, reglarizarla o normatizarla, que tengan en cuenta por ejemplo, la calidad, la duración, la complejidad, la extensión del trabajo, no, califiquese bajo sus propios criterios, lo que usted considera que, y así tratamos de, que es a autoevaluación no esté, digamos amañada.

I: De acuerdo, ahh listo perfecto, en cuanto a otras habilidades, esto es específicamente cuando se está explicando, están entrando a un tema que es muy complejo, que es muy difícil de asimilar, digamos que ¿se suele promover la confianza de que van a entender el tema aunque en principio les va a parecer muy difícil?

E: Si, es lo que tratamos, pero pues siendo sinceros, es muy difícil, es muy difícil tal vez por dos aspectos importantes, porque... el mensaje que tienen de nosotros como docentes es que es algo sencillo, pero cuando a ti un profesor de matemáticas, matemático te dice que la matemática es muy fácil, pues, tú tienes cierta reprensión, cierto, tú dices como no pues fácil para usted por una,

dos, tres, cuatro y cinco razones, por otro lado, en sus hogares o dentro de su núcleo familiar, les dan, tienen una perspectiva completamente diferente, el primo les dice que se rajó en matemáticas en todos los semestres, el papá les dice que la matemática es lo más difícil, la mamá o los tíos les dicen que nunca aprobaron y que el profesor de matemáticas era un cascarrabias que solo los rajaba, entonces ya ellos viene con una predisposición y aunque nosotros tratamos de siempre, intentar de que muestren agrado y de afirmar la confianza en ellos mismos, de que pueden lograr las metas que se propone, es muy difícil porque el ambiente en el que están expuestos les está diciendo todo lo contrario.

I: Tal cual, okey perfecto, otra cosa, en cuanto a lo que hablábamos hace un momento de estas habilidades como para aprender a aprender, sobretodo pues en un contexto académico, como formal como lo sería un colegio, ¿usted ha notado que los estudiantes son conscientes de sus fortalezas y debilidades en cuanto a estas competencias? Como competencias necesarias para aprender

E: Yo creo que a un nivel sub consciente si, si, si se reconocen ellos mismo, pero a un nivel consciente es muy difícil, yo pensaría que son casos muy contados, estadísticamente no te podría dar una respuesta certera, pero creo que por experiencia podría decirte que es muy complejo encontrar estudiantes conscientes de sus habilidades, y yo pensaría que hasta los primeros semestres de universidad no es normal, un estudiante que, si soy bueno en, es difícil, es difícil, tal vez en habilidades muy concretas, muy puntuales, por decirte algo, el que quiere estudia música sabe que él es muy o tiene cierta maestria tocando el piano, el que pinta al óleo sabe que, sabe combinar muy bien sus colores para generar contrastes dentro de sus lienzo pero en general son casos muy, muy puntuales como te digo, te cuento, yo pensaría que en términos generales un estudiante no sabe si es bueno en química generalmente o si es bueno en física generalmente o si es bueno en literatura generalmente.

I: De acuerdo, ¿y usted diría que estos casos, los contaditos, lo que tienen en común en eso, que son como pasiones, intereses muy particulares y muy arraigados?

E: Tú lo has dicho en mejores palabras, yo pensaría que son conscientes de sus habilidades cuando sus habilidades están relacionadas con esa pasión, con eso que hace que, les bailen mariposas en el estómago.

I: Listo perfecto, esta siguiente pregunta va encaminada más a cuando un estudiante consigue un logro, realmente no importa la naturaleza del logro, digamos una muy buena nota ¿usted a qué cree que le suelen atribuir ese logro, si a cosas internas o a aspectos más externos?

E: De acuerdo, yo pensaría que en general ellos le atribuyen esa, ese logro a la suma de muchas cosas ¿sí? En general, por el esfuerzo personal, más que por situaciones externas o por el tema o por el área o por el campo de estudio o por docentes, en general yo creo que cuando el estudiante en si se, ha reconocido uno de sus logros, lo atribuye a su esfuerzo personal.

I: Okey, ¿y siente que esta lógica sería, aplicaría también en el caso contrario? Cuando pierden algún examen, cuando no alcanzan un logro.

E: No, de ninguna manera, yo pensaría que en contraposición, la razón principal por la que un estudiante responsabiliza el no haber alcanzado un logro o alcanzado una meta, es o a la dificultad del tema o al docente, o a la metodología, o a la falta de tiempo, o a la ineficiencia o al desinterés, y más que el interés porque creo que el desinterés es algo más persona, al él notar que no puede aplicarse en un contexto que sea de su interés ¿si me entiendes? en mucho de las quejas que yo

escucho son estudiantes de, sus primeros años de educación académica, es que en general la matemática es muy difícil, que no sirve para mayor, para mayor propósito o que no tiene mayor propósito, si tu haces una entrevista o si buscamos una estadística de estudiantes que están en su educación media, ellos atribuyen el no saber factorizar porque eso no sirve para nada, teniendo caso (ininteligible) claro porque hay temas como te, como hablábamos en las preguntas anteriores, no se ven relevantes y son estrictamente teóricos, entonces eso hace que a ellos les cueste mucho más, y el ver o el no ver que pueden aplicarlo a corto o a mediano plazo, de manera práctica, hace que le encuentren al tema cierta... desaprensión ¿no? Entonces yo pensaría que en ese caso en que ellos no alcanzaron un logro, en mayor parte se lo atribuyen a situaciones externas.

I: Listo, perfecto, y en cuanto a un poco, supongo que sobre todo en las áreas de matemáticas ocurre mucho que, no sé, algunos estudiantes tienen muchas dudas, pero algunos como que se cohiben de preguntar porque piensan no es que mi duda es muy boba, de pronto todo el mundo sabe esto, ¿usted cree que los profesores promueven un ambiente emocionalmente seguro, por decirlo así, en donde los estudiantes tengan esa confianza de preguntarle a al profesor o a sus pares por dudas, sin que tengan esos pensamientos como no es que mi duda es muy tonta o así?

E: Claro, yo pienso que en el colegio es uno de los poco casos en la experiencia que he tenido donde buscamos que los estudiantes se sientan inmersos en un ambiente seguro en donde sientan también la libertad de poder hacer las preguntas que ellos vean pertinentes o necesarias para el avanzar o el, alcanzar su logro ¿sí? Y nuestra metodología digamos, nuestro tipo de cátedra está enfocado a que esto se preste y se dé, al ser un modelo de educación personalizada buscamos que, por supuesto que el estudiante se sienta libre de preguntar sino nuestra metodología de educación personalizada pues no tendría sentido, sería un estándar en donde tenemos a 40 pues que las preguntas perdería relevancia, pero lamentablemente esto en la mayoría de instituciones educativas no ocurre, y tal vez también por el ambiente o por el contexto social en el que vivimos, es complicado conseguir o generar un ambiente seguro, en donde el estudiante se siente libre de preguntar, la presión social es altísima, aunque nosotros enfilamos todos nuestros esfuerzos a generar este ambiente seguro, la presión social siempre va a cumplir un papel fundamental y nosotros como docentes tratamos de, de que las condiciones sean las óptimas para alcanzar esto, pero cada estudiante es un mundo aparte y es difícil y no es tampoco nuestro propósito porque entraría en conflicto nuestra visión y nuestra misión el... aconductarlos, entonces, lamentablemente, o lo que te quiero decir para cerrar esto es que, en ambientes seguros, tristemente, tus compañeros van a... a ser un factor, fundamental en ese ambiente seguro, y la desconfianza no podría no prestarse docente estudiante sino estudiante estudiante, y pues lamentablemente no, es muy difícil tener control de esto.

I: Claro, es muy difícil y usted, pues la respuesta es si ¿cierto? Quisiera saber si usted me pudiera contar un poco, sobre estrategias concretas, sobre alguna cosa concreta que hagan para esto

E: Claro, por supuesto, nosotros como estrategias para generar estos ambiente seguros o más para cultivar al estudiante en buscar la manera de alcanzar sus logros, o de adquirir conocimiento, es en el primero del diseño de, de nuestro trabajos y evaluaciones, buscamos que, por ejemplo, en una evaluación de 5, de 10 preguntas, cada una de las preguntas cumpla con ciertos requisitos, preguntas tipo icfes, preguntas de argumentación, preguntas de respuesta cerrada y así que el estudiante pueda indagar en el cómo va a responder dicha, dicho cuestionario o dicho trabajo propuesto, entonces comienza primero digamos con el diseño del instrumento de evaluación, buscamos que los estudiantes se hagan partícipes y se sientan en la libertad de preguntar, indagar

e investigar, y por supuesto de nuestras cátedra, siempre nos tomamos un espacio para que el estudiante realice o pregunte por alguna cuestión que no haya sido clara y que requiera de alguna pregunta, y por supuesto buscando que se sienta confiado y libre de que su pregunta no es como irrelevante o irreverente o irrespetuosa o innecesaria, a título personal, yo siempre les digo que las únicas preguntas tontas son las que no se hacen, ¿sí? Y así buscamos que también el estudiante se haga consciente y se haga participe de la construcción del conocimiento colectivo, porque con otra, con otra digamos, otro lineamiento que buscamos, es que tengan presente que la misma pregunta que ellos tienen la tienen tal vez otro de sus compañero, y así pueden ser partícipes en tanto la adquisición de conocimiento personal como la adquisición de conocimiento colectivo, o de hecho también, nuestra segunda, tercera estrategia sería incentivar los trabajos grupales o los proyectos en grupo, que se hace complejo porque, es difícil articularlo con todas estas tecnologías, pero por supuesto que los esfuerzos no se escatiman.

I: Ahh listo, perfecto, listo, pues realmente esas eran todas preguntas de la entrevista, esa fue la pregunta final, entonces pues nada voy a dejar de grabar.

### Apéndice I

#### Entrevista Profesor 2

I: Investigador

E: Entrevistada

I: Entonces nada pues, me gustaría empezar preguntándote cositas básicas, cuéntame qué materia dictas, cuanto tiempo llevas en el colegio, eso detallitos

E: Okey, bueno, mi nombre es, soy ingeniera ambiental de la universidad del bosque, voy tres años con el, la institución colegio el faro, en el primer año estaba con las áreas de matemáticas, física, biología, química y un poquito apoyando el tema de seguridad y salud del trabajo, pues por parte de los docentes, en este año, en el 2020 y 2021 estoy más enfocada hacia la parte de biología y química, en el área, en cuanto a los cursos de bachillerato y los cursos de primaria un poco de biología, eso es lo que hago actualmente

I: Listo perfecto Camila que chévere, entonces pues ahora si empecemos con las preguntas ya propiamente del tema, listo, van a ser preguntas bastante puntuales, la primera es si ¿consideras que las clases en general motivan a los estudiantes como a profundizar sobre, acerca de los temas por si mismos?

E: Okey, yo creo que ese tema es muy importante y depende casi del 90% del docente, si uno no le dan un tema llamativo, ni el estudiante ni el grupo como tal va a estar dispuesto a entrar una clase y a poner disposición de su parte, un problema o algo que nos hemos dado cuenta los docentes es las áreas de matemáticas, de química, de los números, que son muy densos, y pues nosotros como docentes pues tenemos ya el conocimiento, pero lo complicado pero el reto que tenemos nosotros es dárselo a los estudiantes en la parte virtual, atender sus dudas y algo que nos hemos enfocado como colegio el faro es hacer una unidades didácticas, entonces lo que hacemos es presentarle al estudiante al estudiante de forma llamativa, de forma con ejemplo, no con tanta letra, algo que, que están en los libros, pero nosotros lo hacemos en forma muy resumida, entonces eso ha demostrado tanto en las evaluaciones como en las pruebas de estado que hemos abarcado esos temas de manera positiva en ellos y que al final, ellos un fin de semana pueda

desarrollarlo con apoyo de sus unidades didácticas, entonces es más del docente para que el estudiante pueda abarcar esas dudas que le surgieron y si está interesado pues sigue investigando del tema.

I: Ahh listo, perfecto y aparte de estas estrategias que tú mencionas, ¿qué aspectos tú crees que motivan más a los estudiantes de las clases en general?

E: Ehh, algo muy importante es, o bueno yo por ejemplo la química que les estoy dictando ahora, les pongo muchos ejemplos de la vida cotidiana, un ejemplo, si yo les digo chicos, vamos a mirar el peso molecular del agua, pues ellos me van a decir, miss, pero cómo, y yo les decía es igual cuando a ustedes van al médico, a ustedes los pesan completo, cierto, a ustedes no les ponen el, vamos a pesar primero la pierna y después el brazo y después la cabeza, pasa lo mismo pues, ellos ah bueno miss, así como con cosas que hemos vivido, por ejemplo estábamos viendo la parte de biología, la parte genética de los virus, cómo se propagan, como los podríamos hacer y más con lo que estamos viviendo, entonces hemos de pronto referencia, artículos que han hecho universidades para poderlo estudiar y frente a esos artículos hemos podido tomar el tema en el área que estamos manejando no saliéndonos tampoco de la malla curricular y pues haciéndolo más vivenciado lo que ellos ven, obviamente algo que nosotros estamos 1 o 2 horas en la misma materia y pues uno sabe que en la casa tienen bastantes distractores, está más cómodo, entonces depende mucho de lo que nosotros hablemos en clase y los ejemplos para que ellos puedan aprender mejor el tema.

I: Okey, genial, y un poquito la contraposición ¿qué aspectos crees que los motivan menos de las clases?

E: De pronto la falta de internet, de pronto, algunas cosas que nos han pasado no es tanto que los desmotive a ellos el tema, sino de pronto la no conectividad, pues porque hay algunos aquí en Chía en donde están en veredas y pues a veces eso es como difícil la conexión de ellos, y pues ya si ellos pierden el hilo conductor de lo que se estaba viendo pues de pronto llegan a una clase sin interés de pronto que no entendieron y pues ellos adolescentes pues ellos prefieren decir si entendí miss, y de pronto en realidad no entendieron, pero pues se sigue con el tema, más como esa parte del internet

I: Y digamos que, pues eso, lo que yo veo sería como, cuando se desconectan en general en algún momento y se pierden del tema

E: Si, de pronto de la explicación porque pues como tal el material o lo que nosotros manejamos en el colegio siempre queda subido en classroom, entonces se ve, pero es por ejemplo si tu estuvieras en la universidad, un docente lo dicta, subió el material, son 40 diapositivas, pero pues no es lo mismo cuando a uno le explican diapositiva por diapositiva, pues ellos cumplen con la función de leer y copiar, pero a veces quedan vacíos

I: Okey listo, perfecto, otra pregunta ¿tú crees que en las actividades del colegio se promueva que los estudiantes regulen su proceso de aprendizaje? A que me refiero con esto, digamos ¿se promueven estrategias como hacerles entender cuando, que ellos mismos se den cuenta cuando no estén entendiendo un tema en particular o que se apropien de la información digamos, poniendo el contenido de clase en sus propias palabras o este tipo de estrategias?

E: Si, funciona mucho y algo que nosotros hacemos para que también se vuelva vivenciado lo que estamos viendo es, por mucha parte experimental, entonces entendamos por ejemplo, estamos viendo ph, entonces con lo que ellos tienen en la casa, ejemplo, tienes un laboratorio con la

cebolla, listo, entonces pusimos varias aguas, aguas con grifo, aguas con sal, aguas con antibacteriales, aguas con residuos solidos, y ellos iban mirando cómo esa cebolla iba cambiando de acuerdo al ph que tenía el agua, eso también lo hace que ellos puedan vivenciar y puedan ver el ph no sólo como una formula o algo que ahí me muestra la alcalinidad de una sustancia, sino que ellos también lo puedan vivenciar, porque pues obviamente cuando podemos son temas experimentales se hace, pero cuando no, lo intentamos poner en lo más real que ellos puedan y si son temas ya mucho más densos como trigonometría o cosas que ya son muy de números que derontró experimentalmente no podemos, lo intentamos hacer con videos, o con fichas o con películas, documentales, o artículos que podamos manejar en el colegio con ellos

I: Okey y ¿tú crees que si estas estrategias podrían, podrían como influenciar eso, digamos que el estudiante diga, oiga esto está muy chévere, pero espérese, creo que no estoy entendiendo lo que está pasando, espere un momentico, preguntemos algo?

E: Pues de pronto en la parte de primaria se ve mucho eso, o sea los niños son muy espontáneos entonces simplemente levantan su micrófono y le dicen miss no entendí nada de las 2 horas que hablaste, entonces uno bueno listo, como profesor se reevalúa y dice okey, está mal el tema lo vuelvo a hacer, de pronto en la parte de bachillerato ellos, no sé si es por la misma edad de millennial, ellos todo lo quieren saber y no van a preguntar cosas obvias porque de pronto el compañero le va a decir, en serio está preguntando eso, ellos prefieren decir si lo entiendo aunque no lo entiendan, entonces algo que hacemos nosotros como docentes es, o el colegio estableció un espacio que se le conoce como ILP, entonces es un espacio más individual donde yo por ejemplo cojo un estudiante en particular y vemos tema por tema, entonces es mucho más personalizado y ahí si se puede dar la opción e que ellos pregunten 10 veces del mismo tema, pero cuando están en grupo es muy difícil, o sea ellos en realidad autónomamente no van a decir, yo no entendí miss, no, ellos no lo van a expresar así.

I: Listo perfecto, y una cosa, en cuanto a los estudiantes ¿ustedes promueven que ellos mismo se planteen como metas específicas de aprendizaje digamos cuando empiezas un nuevo tema? ¿Qué ellos solitos hagan eso?

E: Sí, pues lo que nosotros hacemos es que de pronto del dejamos una malla curricular de lo que vamos a ver en el periodo, ellos tienen acceso a esa malla curricular y en esa malla curricular les dejamos los temas, entonces, les decimos que en 8 días vamos a ver el tema de química orgánica, por fa vayan averiguando un poquito esto en específico, ellos hacen una investigación previa y ya con el tema, ya entonces chicos, averiguaron sobre esto, si miss yo averigüe esto y esto y entre todos hacemos como una retroalimentación de lo que entendieron, de términos, de lo que no entendieron, de cómo lo podrían aplicar y ya empezamos el tema nosotros como docentes, pero antes tiene que haber una investigación y eso también lo manejamos mucho en los laboratorios, usar el laboratorio no llegamos, como nos pasaba mucho en las universidades donde de pronto, vamos a hacer este laboratorio y ya, pero pues uno no sabía para que le habían pedido un jabón, una cebolla, uno decía bueno, pero qué voy a llegar a hacer, entonces si con el colegio hemos implementado mucho que ellos sepan ya que van a hacer y que lleven preguntas para poder hacer un poco más dinámica la clase y que sea más bien como una retroalimentación entre todos

I: Okey que chévere, este una pregunta un poquito más, no tanto pues como lo que tú dices, como para planificar esa tarea sino como cuando ya terminan, hacen la entrega de un trabajo, un laboratorio o bueno, x tarea, tú crees que en el colegio promueven que los estudiantes puedan valorar con un criterio digamos objetivo, si el trabajo que ellos hicieron fue bueno o fue malo, digamos que ellos solitos digan oiga de pronto puedo haber mejorado o me fue bien.

E: Pues nosotros le damos la opción a ellos cuando se les da la nota una retroalimentación, una autoevaluación, entonces yo les pongo, ejemplo un 4, un 4.8, pero yo al final de la clase cuando ya vamos a cerrar periodo, yo hablo o hacemos un espacio individual con ellos, entonces ejemplo, pepita, mira, te sacaste 4.5 en este ejercicio, lo que tu entregaste, le muestro la retroalimentación, te equivocaste en esto, te faltó poner esto, o de pronto cuando son ensayos, entonces es muy importante el tema de que ellos antes de entrar a la universidad sepan que no todo lo que vemos en la universidad es cierto y si lo vamos a copiar tenemos que mencionarlo, a veces hemos visto que entregan ensayos y pues hay cosas que están en internet tal cual, entonces se hace una retroalimentación y ya con eso ellos dicen no miss, entonces yo en mi autoevaluación no me pongo un 10 sino me pongo un 7, entonces ellos tienen esa opción pero obviamente esa retroalimentación no les va a afectar la nota, si es más bien, pues lo que decía miss, la metodología que tenemos nosotros no es de rajar, perdió y ya, y le quedó feo porque pues de todas maneras es un esfuerzo, y más en estos tiempos de pandemia, entonces lo que hacemos es, listo te queda esta nota, pero entonces en el otro periodo no quiero volver a ver el mismo error, listo, pero se tiene en cuenta también una nota que ellos se ponen

I: Okey, perfecto, este, pasando un poquito a otro tema, esto tiene que ver con, más con temas de autoconfianza, cierto, y es cuando, digamos cuando están entrando a un tema que se sabe que es complicado, digamos ¿se suelen promover estrategias o no sé, diferentes, si dejémoslo como estrategias para promover que los estudiantes tengan como esa confianza de decir oiga, el tema va a ser difícil, pero yo tengo las capacidades de entender este tema? ¿se promueve eso?

E: si, pues lo promovemos más nosotros, nosotros somos más como unos entrenadores, entonces obviamente ellos, porque la palabra favorita ahorita de los jóvenes es no puedo, me quedó difícil, no miss eso no lo entiendo o simplemente yo miss eso lo busco por internet y ya, entonces nosotros cuando estamos en clase o cuando estamos en las partes de ILP si les decimos chicos ustedes pueden, o sea todo lo pueden hacer, ustedes aprovechen que nos tienen a nosotros y más que a veces los comparamos mucho con otros colegios donde a veces yo he apoyado a estudiantes que me pagan a mi por tutorías, y uno se da cuenta que este, o sea o los colegios que hemos tenido la posibilidad de tenerlos virtualmente y mas a un profesor, pues la ventaja es mucha porque algunas personas o algunos profesores lo que hacen es subirle un taller, usted mirará como lo resuelve, o sea, hágalo, si lo entendió bien y la mamá está mirando por internet como lo hace, entonces de pronto esa autoconfianza también tiene que ver o a veces lo asociamos con estudiantes que tienen muy baja autoestima, por que, pues porque de pronto o tienen situaciones adversas en casa, entonces son niños de pronto que ni preguntan no hablan, de pronto no nos van a decir miss no lo puedo hacer o simplemente ellos se niegan a hacerlo, entonces nosotros somos ahí los entrenadores y ya cuando van a presentar un quiz o una evaluación les decimo viste, lo lograste y te sacaste 100/100 lo pudiste hacer, entonces es una simple nota, una felicitación por el chat, oye lo lograste, super, sigue así, a ellos los motiva, obviamente ellos son de emociones, montaña rusa, un día están bien otro día están mal, pero de todas maneras yo creo que como docentes no es simplemente explicar un tema, sino nosotros tenemos que tener presente el amor a ellos, la paciencia para poderles a ellos inculcar eso y decirle lo puedes hacer entonces, como docentes creo que la mayoría de todos estamos para eso, entonces pues, hay que hacerlo diario pero sé que se puede lograr y hemos visto frutos cuando nosotros los impulsamos a ellos a dar más

I: súper bien, genial, listo, un poco otra pregunta encaminada por ahí, un poquito parecida, ¿tú crees que los estudiantes son conscientes de sus fortalezas y sus debilidades en cuanto a

competencias que son digamos necesarias para aprender en este contexto, en un colegio pues, formal?

E: Pues es, eso me pasó hace poquito y fue esta semana, yo a ellos les doy un poquito de ética y religión a los de bachillerato, y estaba leyendo un libro de psicología, y ahí hay unos, en el libro de psicología decía que nosotros tenemos 4 temperamentos, o bueno, las personas se clasifican así, que son pues flemáticos, melancólicos, no me acuerdo de los otros, entonces yo les ponía eso a ellos y les decía, dentro de esos temperamentos o las formas que tenemos cada uno pues tenemos debilidades y fortalezas listo, entonces pues para ellos ese ejercicio, yo les hice como un DOFA ,entonces debilidades, oportunidades fortalezas, entonces ellos me decían ,miss no sé, o sea, simplemente ellos no lo han hecho y es porque de pronto en casa no se habla mucho del tema o no se tienen como esas fortalezas, entonces pues yo fortaleza pues, de pronto que soy cumplido, pero como tal para desenvolverse así ellos no los tienen como muy claro.

I: Okey, listo, entonces si listo como que de pronto no tiene tan claro como digamos, como por ejemplo, ay es que a veces yo soy muy distraído, mi atención no es tan adecuada por así decirlo, crees que esas competencias definitivamente no...

E: si y creo que algo que tiene que ver mucho es la crianza de nuestros papás y eso no digo porque de pronto, ehm, mi papá siempre, yo fui deportista siempre, entonces mi papá desde muy pequeña me decía tú lo puedes o lo vas a lograr, siempre como esas palabras, pero a veces muchos papás en esta época son muy fuertes en la educación de esos hijos, ahh es que usted no puede, es que a usted todo le queda grande, es que lo que es un cuaderno, usted puede hacer un celular, pero no puede escribir en un cuaderno, si de pronto como esas marcas que ellos van escuchando o comparaciones con sus primos, tíos, hermanos, eso a ellos los va frustrando, y llega un punto donde ellos mismos no saben de qué son capaces o qué podrían lograr, entonces si es como ese tema

I: Listo perfecto, ehm, esta pregunta está encaminada a cuando un estudiante consigue un logro, digamos no sé, me gané un torneo de tal cosa, me fue muy bien en un examen, a qué, estos estudiantes ¿a qué le suelen atribuir este logro? Digamos ahh es que yo soy muy bueno, soy muy inteligente me esforcé mucho, o más a cosas externas como ahh no es que el examen estaba muy fácil o la profesora me ayudó algo así, ¿tu a que crees que le atribuyen eso?

E: Yo creo que es como por ambos, si de pronto ellos dicen bueno lo logre porque estuve en ILP o estuve en clases extras y eso lo alcanzamos a ver, pero pues también hemos visto que muchos de ellos dicen no miss, yo si aprendí, o sea la hice la evaluación solo por mis méritos, entonces hay como de ambos, hay niños que dicen lo logré otro dicen no miss, estaba fácil la evaluación o de pronto tú con ese tip que no diste en la evaluación lo logramos, pero si, es como eso, como de ambos

I: Okey, y crees que esa, eso que sea de ambos también se aplica cuando no consiguen un logro, digamos cuando pierden un examen o algo así

E: Si claro, claro porque a veces cuando ellos pierden como un quiz o algo no miss es que no tuve conectividad o no miss es que no alcance a ver el tema o no alcancé a entrar en los refuerzos, entonces a veces, casi siempre la culpa recae sobre el docente, si a veces ellos o les queda fácil asumir, no miss no lo hice, o simplemente ellos dicen miss me dio pereza, no lo quise hacer y pues preferí, yo sabía que me iba a ir mal en la evaluación, no respondí el punto, entonces a veces ellos si asumen o a veces si es el docente el que lleva también ahí en la nota

I: Ahh listo, perfecto, esta pregunta está un poquito más, enmarcada en lo que tu me decías hace un ratito que a veces los estudiantes son como por qué voy a preguntar esto si de pronto mis amigos me dicen por qué pregunta esas cosas tan obvias, tan bobas o lo que sea ¿tú crees que en las aulas, en las clases se promueve un ambiente que sea seguro? Donde los estudiantes digamos no necesariamente tengan estos miedos, como darles la confianza que pregunte aunque a ellos mismos su duda les parezca boba o que se puedan reír de ellos

E: Pues es un poco complicado, cuando ellos van como subiendo de nivel, como cuando pasan de una primaria a un bachillerato, por ejemplo uno está en primaria en un cuarto o quinto y ahí el que menos habla es el docente porque ellos preguntan todo y si toca repetir 30 veces lo mismo, ellos lo hacen porque ellos no tienen la consciencia de la burla del bullying, del ah lo hiciste mal, o preguntaste eso, por ejemplo, hasta yo creo que es hasta séptimo, ya en octavo y noveno, de octavo a once la participación es menos, entonces la participación en preguntar, y si preguntan ellos siempre están a la expectativa de qué van a decir, o se me van a burlar, entonces de pronto como que cada vez que van creciendo ellos prefieren decir no voy a preguntar, prefieren decir si miss a decir no, no entendí o por qué esto se hace así, pero es como eso depende mucho también de, del grupo de estudiantes que haya, por qué, cuando son muy poquitos estudiantes como por ejemplo en cuarto quinto que tenemos 7 estudiantes, ahí la participación es bastante porque entre ellos casi son amigos, entonces es como si estuviera uno hablando con sus amigos, si uno dice una barrabasa pues todos se ríen, pero cuando ya son grupos de 12, 13 estudiantes, ellos prefieren decir, si uno dice si entendí si miss yo entendí, si o sea se guían a lo que dice el líder o la persona de ese momento que habló, entonces si, creo que influye mucho el grupo de estudiantes y la cantidad que hayan en ellos aunque nosotros como docentes procuramos evitar de pronto el bullying, si porque de pronto, ahorita por la parte virtual no hay bullying solo hablado sino también por el chat, entonces cállate, no sea sapo, deja hablar a la profesora, entonces si nosotros como docentes hacemos caso omiso y seguimos con la clase entonces eso se va a repetir, entonces si, cuando vemos este tipo de situaciones simplemente lo reportamos a coordinación académica y ellos toman cartas en el asunto para evitar que en un futuro pues eso vaya a decir que los estudiantes de pronto no hablen

I: Okey, y además de estas estrategias como de castigar estas conductas que no son tan apropiadas, ¿hay algún tipo de estrategias que sea lo contrario? Como que no castigue, sino que promueva esto otro, como oigan pregunten, sus dudas no son tontas, todo esto

E: Si, o una de las estrategias que yo utilizo en mis clases es de pronto dejarles un buzón, en ese buzón ellos escriben o me mandan obviamente a mi a mi correo, una serie de preguntas del tema, entonces yo cuando las leo les digo listo chicos, llego la hora del buzón, vamos a mirar que preguntas hay, obvio yo si sé quienes son, pero pues no voy a decir, entonces listo surgió esta pregunta, por qué, por ejemplo, cuando tenemos una clonación, por qué a la hora de que ellos tengan sus crías no se puede hacer por parto natural, esa es una de las preguntas, entonces ahhh, por qué miss, entonces ellos explican listo, entonces ahí sin señalar, si de pronto, ay esto quien preguntó, se está dando la oportunidad de ellos que hablen y hablen abiertamente, entonces se tiene ese buzón y esa es una de las estrategias que nos han funcionado mucho más en los grados grandes, si, entonces eso si nos ha funcionado mucho y pues la otra es de pronto autoconfianza, ya es chicos, acá el que no pregunta es peor porque se va con dudas, entonces si ustedes preguntan algo, esa pregunta la puede tener un compañero de ustedes, y ese, y ustedes se van a retroalimentar y a veces si ha pasado eso en clases de pronto, profe por qué dio tal, entonces automáticamente en vez de yo responder responde una compañera, no mira es que esto da a sí porque la miss cambió signos y por eso da ese resultados, si entonces como que hay una

participación entre ellos y eso permite de pronto no sea solo la docente la que da las reglas, la que da las respuestas, sino pues ellos también se les da la oportunidad de responder y pues si está errado o de pronto hay algo uno dice okey, estamos de acuerdo con tu apunte, pero también se puede mirar desde este punto de vista, entonces eso.

I: Listo perfecto, esa era la última pregunta, una entrevista pues cortita, entonces ya, pues voy a dejar de grabar ¿listo?

E: Listo.

## Apéndice J

### Entrevista Profesor 3

I: Investigador

E: Entrevistado

I: Ya empecé a grabar, si me gustaría que me contara primero qué materias dicta, cuanto tiempo lleva en el colegio, como estos aspectos básicos

E: Bueno, primero, soy licenciado en educación bilingüe, dirijo el plan de bilingüismo del colegio, llevo aproximadamente seis años con la institución, no sé si quieres que te cuente un poco de la visión y misión que tenemos nosotros como institución y sería bueno, entonces ahí como por complementar el papel que nosotros tenemos sobre lo que es el ámbito educativo, psicosocial que existe dentro de nuestra institución, ya que digamos nuestra institución como es de carácter personalizado, nosotros tenemos aproximadamente por aula 10 a 12 estudiantes, qué ventaja digamos nosotros encontramos a través de estos años digamos de planteamiento de estudio, uno que en realidad dicen coloquialmente menos es más, porque en muchas situaciones los chicos tienden a tener desarrollo, digamos primordialmente, lo que no tienen por ejemplo los chicos de homeschool que es como una resolución de conflictos directa en situaciones específicas, digamos que los chicos en este tipo de ambientes por decirlo así semi controlados y donde también se les da mucha libertad de expresión, digamos que nos da como un resultado que, haciéndolo así, estamos trabajando sobre un eje mucho más emocional que no solo un eje solo académico y qué nos da eso como resultado, que trabajar sobre el eje emocional nos da un mejor resultado académico, entonces nunca hemos tenido como unas exigencias de decir, no nos toca enfatizarnos demasiado en ponerlos a avanzar en una y otra cosa porque pues digamos que cuando ellos llegan al colegio, cosas tan básicas como que entramos a las 8 de la mañana, eso para un niño es súper motivante porque ellos dicen ahh bueno ya no me toca madrugar, entonces tienen como un plus adicional para decir bueno voy a llegar a clase y voy a entrar con más ánimo, esos chicos que uno ve

I: Uy, se dañó el audio Juan Felipe, qué pena, no sé qué pasó

E: Que entran con más ánimo, que entran pues digamos más preparados mentalmente... listo, ¿si me oyes ahí?

I: Ahí está perfecto

E: Listo, entonces, pues como te venía comentando, en muchas ocasiones, trabajar sobre este ámbito digamoslo así, que no me querría meter mucho en el área de psicología porque no soy psicólogo, sin embargo pues digamos que manejar este estado emocional en ellos, en realidad

pues nos regala a nosotros un adicional que es que un niño motivado a clase es un niño que aprende mejor, es un niño que aprende más fácil, eso tiene como evidencia y tiene estudios que el aspecto pues digamos, emocional, tiene pues digamos mucho que aportar en la parte del aprendizaje

I: Tal cual, qué chévere, de hecho la primera pregunta va enfocada un poco a este tema emocional que usted está mencionando, estos temas estructurantes antes de entrar a clase para que ellos entren motivados, ¿pero usted cree que las clases de por sí motivan a los estudiantes digamos como a profundizar sobre los temas por sí mismos por ejemplo?

E: Bueno, ahí digamos, siento yo que hay dos aspectos a tratar, uno, es la motivación digamos individual, y la motivación digamos a nivel de grupo, porque muchos de ellos tienen, pues lo que uno puede observar es que ellos se comportan de acuerdo a lo que ven en su ámbito de compañero, en su ámbito de grupo, entonces de entrada digamos actividades como para romper el hielo es algo que nosotros siempre, digamos en el colegio tenemos mucho, siempre llegar con una sonrisa grande como bueno como te encuentras, uno entiende que no todos tienen los mejores días, sin embargo a veces una buena bienvenida te regala a ti digamos la opción de poder trabajar algún aspecto en él y luego en la parte de grupo siempre desarrollan trabajos en grupo porque pues, en ese aspecto cuando ellos desarrollen ese trabajo grupales estamos también como desarrollando esa personalidad que ellos tienen, y eso es algo que pues, siento yo que nos caracteriza mucho, hablando de lo que era también el colegio, y es que tenemos estudiantes que, pues a diferencia digo yo, en el rango de edades en los que ellos se encuentran, donde hay chicos muy tímidos a expresar lo que sienten, a expresar lo que sientan, tenemos chicos totalmente contrarios a eso, que son de pronto muy muy al tema de ya, expresan demasiado, ya nos comentan mucho las cosas y digamos que eso es como un ámbito de lo que tú, de esa primera pregunta que me formulas es, si en realidad los temas ayudan a profundizar digamos en el aprendizaje, y siento yo que eso también va mucho en el diseño y la metodología de clases, nuestro diseño y metodologías de clases va muy enfocado a ser interactivo, interactivo en el sentido de que no solo se utilicen TICS, sino que también se pueda profundizar digamos en aspectos como te mencionaba emocionales, como me hace sentir a mi aprender o no aprender, esas son cosas que a veces son pues digamos muy poco consideradas, pero que de pronto nosotros podemos ver, bueno, cada clase, chicos, somos 10, 12, es imposible que existan como vacíos conceptuales entre todos, pero si hay alguno que se queda rezagado en alguna estancia, pues lo ideal siempre es que nosotros incluso tenemos un plan que es el ILP que es individual learning process, que es proceso individual de aprendizaje, y eso lo hacemos con énfasis de que todos los chicos que se quedaron como, diría yo como un poquito atrás de los demás, puedan llegar pues digamos, autónomamente al mismo contenido, pero enfatizando mucho más en tu pregunta, si, yo creo que uno puede llegar al, al aprendizaje y a la profundización de los temas siempre y cuando la metodología dicte, en muchos aspectos en ellos que no sea simplemente un aspecto académico, creo que podría uno enfatizar, si.

I: Okey, listo, y por el contrario, ¿usted qué aspectos cree que los motivan menos? Digamos que la metodología es algo que los motiva mucho, pero ¿qué es algo que los motivaría mucho menos?

E: Bueno, pues te puedo hablar que de pronto por un poco de experiencia, que de pronto no puede ser tan motivacional, cuando los contenidos estructurales de una sola área se vuelven, muy, podríamos decirlo, muy rígidos, como muy poco flexibles, en cuanto a metodología, en cuanto a participación, yo siento que cuando, digamos hay clases que ameritan a veces muchos más esfuerzo y menos dinamismo por ejemplo unas matemáticas, en algunos aspectos pues digamos

que requiere más tiempo de concentración, pues pueden volverse un poco más, digo yo, en ese aspecto como más rígidas y de pronto los estudiantes pueden perder la atención de esos temas porque pues requieren ciertas características que de pronto no todos tenemos muy bien definidas, entonces por eso es que muchos chicos a veces le cogen un poquito de aversión al tema de matemáticas o, o podríamos hablar incluso de inteligencias múltiples pero bueno, eso ya es un tema bastante amplio para explorar.

I: Tal cual, listo, este, cambiando un poquito el tema, en cuanto a las actividades del colegio, en los trabajos, en las clases en general, ¿usted cree que se promueve que los estudiantes regulen su aprendizaje? Con esto me refiero digamos, que promuevan estrategias como que ellos mismos se den cuenta cuando no estén entendiendo un tema particular o que expliquen los temas con sus propias palabras para que apropien la información mejor, este tipo de cosas

E: Bueno, bueno te puedo hablar específicamente digamos, yo de profesor, en esta área de inglés, digamos uno de los típicos juegos que uno ya aprende con la experiencia a hacer es que ellos mismos formulen preguntas sobre el tema ya visto y lo hacemos como una retroalimentación digamos a la siguiente clase, que, si esta clase estamos viendo qué se yo, los adverbios de frecuencia, entonces la siguiente clase ellos llegan y utilizan los adverbios de frecuencia en forma de preguntas de ellos mismo hacia sus compañeros, eso a nosotros de pronto nos garantiza el entendimiento, no solo el entendimiento sino también la profundización de un tema, porque cuando tu te das cuenta que ellos en realidad lo tienen y lo pueden aplicar es porque realmente hay un aprendizaje pues dentro de todo significativo y no solo un aprendizaje de corto plazo a corto, memoria a corto plazo, entonces si, yo creo que esas herramientas que nosotros tenemos como la retroalimentación clases a clase, pueden servir como un énfasis para que ellos también puedan regular y decir no, no lo tengo tan claro o si, lo tengo más claro que ciertos otros aspectos y depende de eso uno enfatiza un poco más en el tema y si definitivamente no lo manejan, pues tiempo perdió, no mentiras no, toca volver a hacer como un circuito de en qué falló y de pronto volver a retomar el tema.

I: Okey, genial, y de pronto ¿ustedes sienten que promueven que los estudiantes, por ejemplo, se planteen metas muy concretas de aprendizaje cuando se empieza un tema nuevo por ejemplo?

E: Creo que yo no podré hablar a profundidad porque no es un tema que manejamos mucho, normalmente, y lo hablo desde, de pronto lo hablo todo desde mi área para no generalizar, porque pues no pienso por los demás tampoco, pero digamos en esta área en los que, lo que si estamos tratando es como, yo diría en no poner metas, digamos que la meta más grande de un chico en inglés podría ser, bueno, de aquí a sexto, digamos, un chino que está en segundo, tercero, o de aquí a noveno, ya debemos tener las habilidades básicas de inglés de escritura, escucha y habla, digamos eso lo plantea uno con ellos pero abiertamente, no te diría que lo planteamos sobre un papel o algo así, no, porque digamos uno de los lemas de nosotros es repetir el ritmo de aprendizaje y eso también indica que no puedo yo llegar y decirle como, una educación un poco más tradicional, ponerle como, bueno de aquí al otro año ya tienes que estar con tantos temas y hablándome tantas cosas, porque pues no es nuestro ideal tampoco forzar esos aspectos académicos.

I: Claro, okey listo, perfecto, esta pregunta está más enfocada a cuando un estudiante termina un trabajo, entrega un ensayo, algún proyecto, ¿usted cree que en el colegio promueven que los estudiantes puedan valorar con un criterio adecuado si el trabajo que hicieron fue bueno o podrían haberlo hecho mejor?

E: Bueno yo creo que ese es un punto hasta difícil de enseñarles a ellos de que, a veces se pueden cometer errores y mejorar, lo que hacemos nosotros en... en 100% de los casos es, junto a ellos ya cuando es un ensayo final, un trabajo final, digamos, sentarnos junto a ellos, explicarle paso por paso como era la resolución, por ejemplo si es un examen, final evaluativo, y simplemente decirle, bueno mira, aquí me gustó esta respuesta sin embargo yo no veo un punto argumentativo, por ejemplo lo hago con los chicos de grado décimo u once, en el tema de ensayos escritos, entonces les digo bueno, no veo una argumentación fuerte o sólida sobre el punto que me estás poniendo, no veo una coherencia textual, digamos del párrafo 2 al párrafo 3 y es esa forma pues como que también uno les enseña y pues volviendo al tema, es que también dicto español, tengo el área de lenguas entonces también, digamos que todo esto lo ayuda a pues a consolidar con ellos, entonces pues diría yo que, que pues concretamente a la respuesta, si les ayudamos a ver en qué fallamos y pues tratar de mejorar, tratar de mejorar es algo importante

I: Listo perfecto, ahorita vamos a pasar a un tema más de autoconfianza en los estudiantes y esta pregunta está enfocada cuando están a punto de entrar a un tema que objetivamente es muy complicado, ¿usted cree que se suelen promover estrategias para que los estudiantes tengan la confianza de que van a entender ese tema, aunque en un principio les parezca muy difícil?

E: Bueno, diría yo que, nosotros no tratamos de anticipar cuando un tema es muy complicado porque de pronto podríamos incluso generar un bloqueo no, digo yo un bloque es que un estudiante se, bueno, ponga de sí mismo una barrera, es decir, no este tema ya va a ser difícil, por lo cual de pronto, no sé, mal me tengo que concentrar más o puede pasar el caso contrario y lo planteo así porque digamos un estudiante que no se le da mucho el tema de inglés, hablémoslo ahí, y si yo le anticipo digamos en la situación que el tema va a ser difícil, muy probablemente él va a tener mucha más dificultad resolviendo el tema aunque el tema digamos en, a ciencia cierta fuera más fácil, entonces digamos que yo no anticiparía eso, sino que lo que procuramos en la estructura docente es tratar de que todas las actividades son buenas, y nos sirven, sea difícil o sea fácil, allí ya hay diría yo que hay más el tiempo de la unidad que nosotros diseñamos y la aplicación, entonces ya de pronto no nos toma una clase sino dos o tres clascitas el tema, pero más allá de eso no les tratamos de anticipar lo fácil o difícil de una cosa

I: Okey perfecto, esta pregunta va de la mano con este tema de la confianza, y es que no sé si usted ha notado que los estudiantes son conscientes tanto de sus fortalezas como de sus debilidades en cuanto a las competencias que son necesarias para aprender en un contexto pues como un colegio

E: Bueno, si, yo creo que ese tema como de autoevaluación siempre es muy importante manejarlo y saber que de pronto necesitamos a veces ayuda, nosotros semanalmente manejamos, un bueno un cuadrito como de actividades que decimos como bueno, en qué estuvimos mal, digamos qué materias nos pareció difícil esta semana, entonces todos dicen no profe, esta semana matemática estuvo muy pesado, todos bueno, qué me faltó más, entonces algunos dirían, bueno me faltó más preguntar, me faltó más preguntarle al profesor porque me sentí cómodo y no pregunté y al final no entendí nada, otros dirían no profe me faltó poner atención porque estaba jugando o estaba en Facebook, bueno, acá no, digamos que los chicos no tratamos de infundirles mucho el tema de redes sociales porque se nos salen de clase, pero si digamos que específicamente para el punto si tratamos de hacerles ver que las debilidades en este caso, pues nos pueden conllevar a distraernos mucho de un tema, una debilidad por ejemplo de un chico que le gusta jugar en un computador, y por ejemplo hablando de lo del área de matemáticas que les pareció muy pesado dirían no profe es que me puse a chatear y no puse mucho cuidado, entonces bueno, qué vamos a

hacer para corregir eso, es lo que tratamos como de hacer en ese planeador semanal, como para esta semana voy a tratar de no entrar a chatear mientras estoy en matemáticas y así voy a entender, bueno, ya supiste cual fue la debilidad ahora vamos a tratar de corregirlo, y el tema es ahora que nosotros nos ponemos una nota valorativa, del 0 al 10, no profe es que depende, no hice nada en clase, me pongo un 4 o un 5 y la siguiente semana, vamos a tratar de ponernos un 6 o un 7, no tienes que ser perfecto la siguiente pero vamos a tratar de mejorar y si definitivamente él dice no estuve peor nosotros decimos bueno, vamos a implementar la estrategia, vamos a bloquear la página, vamos a hacer algo porque pues la idea también es plantear una mejora porque de lo contrario se nos va a volver peor el problema

I: Tal cual, muy bacano, y esto va más como cuando un estudiante consigue un logro, pasó una evaluación que era muy difícil, un proyecto que pensó que le iba a ir mal pero le fue bien, ¿a qué cree que le suelen atribuir este logro? Digamos a causas internas como ahh es que yo me esforcé mucho, la dí toda o más a causas externas como ahh no es que el trabajo estaba muy fácil o fue suerte, o algo así

E: Bueno, yo yo creo que, cuando se habla un logro, de un logro es algo que se realizó con éxito no, y de pronto lo atribuiríamos más, yo diría que a parte y parte, los profesores pues digamos que ponemos de nosotros, igual pues nosotros como seres humanos llegábamos estresados, cansados de todo y el otras ocasiones diríamos que como todas las personalidades de los estudiantes, hay chicos que son muy proeficientes en el sentido en que, pues adquieren mejor de pronto, mejor adquisición de los temas y de pronto como que es muy balanceado diría yo, no es de tanto del profesor, porque el profesor puede ser un profesor excelente pero si el estudiante no está a la disposición de poner atención o de pronto de, pues de tener la mejor actitud para clases, está trasnochado, como que esos son factores que pueden intervenir mucho en el tema del aprendizaje, y yo diría que cuando entregamos notas les decimos bueno, mejoramos en esto y en esto y el profe como que también plantea un aspecto a mejorar y es como bueno, este periodo me fue así, los chicos aprendieron conmigo harto, no aprendieron conmigo casi nada, porque pues también es bueno hacer como evaluación docente, pero pues yo diría que lo atribuimos a parte y parte

I: Okey, y el estudiante, ¿usted cree que él lo atribuye a sus capacidades o como a cosas externas?

E: Mira yo siempre he sido muy participe que un chico en el colegio, en el colegio, 15 años de edad, pues en realidad, considerarlo malo en algo, eso es muy de la escuela tradicional, nosotros somos como un poco más, no diría más modernistas, sino que yo diría un poco más reformistas en el aspecto de que, no hay estudiante malo para algo, realmente a veces falta es meterle como cariño o que el estudiante le vea las facilidades de tener esa materia, y por eso es que nosotros tratamos de que en el colegio pues no exista esto que son vacíos conceptuales de que ahh yo soy bueno en esto, esto se me da un poquito mejor, bueno claro, tu puedes tener habilidades para adquirir unas materias más rápido que otras, sin embargo tratamos de que, tu en todas avances, y en las que se te dificultan pues pueda tú de pronto, dedicarle u poco más de tiempo, porque sabes que dentro de ti de pronto es un aspecto a fortalecer.

I: Okey, listo, y esta es la última pregunta, ¿usted cree que se promueve un ambiente, como que emocionalmente seguro, donde los estudiantes puedan tener la confianza de preguntarle o al profesor o a los pares cuando no entiendan algo sin que tengan ese temor como que es tan común de decir no es que mi duda es como muy tonta, de pronto se me van a reír o de pronto todo el mundo sabe eso, será que promueven para que eso no ocurra?

E: Bueno, yo creo que a veces infundir ese tipo de cosas es como un arma a veces, es gracioso, lo digo porque de pronto yo estoy un poquito más bravito en clase, entonces yo bueno, vamos a preguntar todo lo que no sepamos, igualmente ya sabes que acá nadie se va a reír, es como un tema que uno siempre trata de profesar, pero no falta que cuando el chico pregunta todos como ayy que fácil eso, ayy que tal cosa, ayy no imagínate que ahh, y otros que se ríen, cómo vas a preguntar cómo se dice baño, entonces como que bueno, se echan las risas y todo el cuento, pero igual yo creo que muchas veces uno como adulto también les debe dar esa empatía para que ellos se puedan reír y decir ay si, pues sim lo olvidé, entonces yo creo que es mas bien como ese aspecto de dejar que se equivoquen e infundarles también el respeto desde un aspecto muy consciente, porque ellos a veces inconscientemente hacen comentarios de ay que pregunta tan, y ni siquiera lo dijeron con una intención de ofender, sin embargo su comentario es muy ofensivo entonces uno dice no no no, ven, lo estás diciendo mal, deberías decirle, ayúdale más bien tú, que tú tienes el conocimiento, ayúdale a, a encontrar la respuesta, yo creo que si se promueve mucho el tema de, de solidaridad diría yo, en comprender a nuestro otros compañeros, sin embargo pueden existir situaciones donde ellos de pronto se falten al respeto o todo, pues cualquier situación que ocurra digamos dentro de un ambiente normal de clases, pero siempre tratamos que las situaciones no se nos escalen, en digamos, en una grosería o alguna cosita que pasa, digamos con los chicos grandes, que ellos cometen un error y dicen ay juetantas, entonces uno dice ohh ohh ohh, mira en donde estamos, mira el ambiente donde nos encontramos y ellos es como no profe perdóneme, es que me dio mucha rabia y es como bueno, dale con calma pero pues, yo creo que en ese aspecto el colegio se diferencia mucho de la escuela tradicional, si tratamos como de mejorar mucho esos aspectos más emocionales, en lo que pues en pocas palabras hemos podido relatar aquí en la entrevista, y pues creemos fielmente que pues a través de esto podemos lograr una mejor enseñanza, no te digo que somos el mejor método, la mejor práctica, pero pues da resultados, da resultados tener poquitos estudiantes, darle a todos, poder manejarlos, controladamente y haciéndoles mucho énfasis en su desarrollo personal, entonces pues eso.

I: Listo, listo perfecto ya pues básicamente esa era toda la entrevista como concreta, cortita, voy a dejar de grabar ya mismo, muchas gracias hombre

E: No, tranquilo, con mucho gusto.