

**Los intereses como fuente de un aprendizaje escolar con sentido y valor personal para el alumnado**

Análisis de una práctica educativa

**Interests as a source of school learning with meaning and personal value for students**

Analysis of an educational practice

**Estudiante: Camila María Cáceres Neri Huerta**

**Tutor: Dr. César Coll Salvador**

TFM ESPECIALIDAD DE INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA

CURSO 2018 - 2019



Postgrado  
Interuniversitario de  
Psicología de la  
Educación



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

**UAB**  
Universitat Autònoma  
de Barcelona



UNIVERSITAT  
**RAMON  
LLULL**

Universitat  
de Girona

## Resumen

En los últimos años, como consecuencia en gran medida del significativo avance de las tecnologías digitales de la información y la comunicación (TIC), se han transformado las prácticas humanas y por tanto las formas en las que las personas aprenden. En este nuevo escenario el aprendizaje a lo largo y ancho de la vida se ha convertido en un hecho. Para dar respuesta a la problemática del desdibujamiento del sentido, muchas escuelas están implementando prácticas de personalización de los aprendizajes, con el propósito de promover la realización de aprendizajes con sentido. El presente trabajo pone el foco sobre cómo se trabajan los intereses en una práctica educativa de personalización del aprendizaje escolar. Para ello, se realiza un análisis de las estrategias implementadas en la práctica pedagógica de “Preguntas interesantes” a la luz de las estrategias que proponen diferentes autores para el trabajo con los intereses. Los resultados indican que gran parte de las estrategias implementadas en dicha práctica convergen con las estrategias planteadas por los diferentes autores para el trabajo con los intereses. Sin embargo, en lo que respecta a las estrategias relacionadas con la reflexión se recomienda situar a los intereses como objeto de la misma.

*Palabras Clave: intereses, personalización, práctica pedagógica, educación primaria.*

## Abstract

In recent years, largely as a consequence of the significant advance of digital information and communication technologies (ICT), human practices have been transformed and therefore the ways in which people learn. In this new scenario, lifelong and lifewide learning has become a fact. In order to respond to the problem of blurring of meaning, many schools are implementing practices of personalization of learning, with the purpose of promoting the realization of meaningful learning. The present work focuses on how interests are worked in an educational practice of personalization of school learning. To do this, an analysis of the strategies implemented in the pedagogical practice of "Interesting questions" is carried out in light of the strategies proposed by different authors for working with interests. The results indicate that a large part of the strategies implemented in this practice converge with the strategies proposed by the different authors for working with interests. However, with regard to the strategies related to reflection, it is recommended to place the interests as an object of the same.

*Key words: interests, personalization, pedagogic practice, primary education.*

## Índice

1. Presentación.....	4
2. Revisión bibliográfica .....	4
2.1. El papel de los intereses en las propuestas de personalización del aprendizaje escolar .....	4
2.2. La definición de interés, un desafío pendiente .....	6
2.3. Importancia del trabajo con intereses .....	7
2.4. Tipos de intereses .....	8
2.5. Cómo trabajar con y a partir de los intereses de los estudiantes .....	9
3. Descripción de la Escuela Riera de Ribes .....	11
3.1. Descripción de la población atendida por la institución .....	13
3.2. Descripción del enfoque, metodología y estrategias de intervención utilizadas principalmente en la institución para desarrollar su trabajo .....	14
4. Seguimiento y análisis.....	16
4.1. Descripción de la práctica de “Preguntas interesantes” .....	16
4.2. Seguimiento de la práctica: fuentes de información .....	19
4.3. Análisis de la práctica de preguntas interesantes.....	20
5. Conclusiones.....	26
6. Referencias Bibliográficas.....	28
7. Anexos.....	32
Anexo 1: Distribución temporal de la pregunta “¿Lo que vemos es todo lo que hay?” correspondiente a la tercera rueda de “Preguntas interesantes” del curso 2018-2019.....	32
Anexo 2: Ejemplo de registro narrativo de las observaciones de aula realizadas .....	34
Anexo 3: Pauta de las entrevistas realizadas .....	42
Anexo 4: Ejemplo de texto generado por los estudiantes .....	44

## 1. Presentación

El presente texto, *Los intereses como fuente de un aprendizaje escolar con sentido y valor personal para el alumnado*, corresponde a un trabajo final de máster (TFM) de la especialidad de intervención psicoeducativa del Máster Interuniversitario de Psicología de la Educación (MIPE). El mismo ha sido llevado a cabo en el seno del Grupo de Investigación en Interacción e Influencia educativa (GRINTIE), adscrito al Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación de la Universidad de Barcelona. Asimismo, durante el desarrollo de este trabajo se ha llevado a cabo la recogida de datos del proyecto *PERSONAE - El desafío de la personalización del aprendizaje escolar: principios, posicionamientos e implementación en los centros educativos* (GRINTIE-BLE, 2017), razón por la cual en el análisis de la práctica educativa se han incorporado algunos de los datos e instrumentos correspondientes a dicha investigación. Este trabajo de final de máster versa sobre cómo se trabajan los intereses en una práctica educativa de personalización del aprendizaje escolar.

El presente trabajo hace un análisis de las estrategias implementadas en la práctica pedagógica de “Preguntas interesantes” de la Escuela Riera de Ribes a la luz de las estrategias que proponen diferentes autores para el trabajo con los intereses, esto con el fin de brindar propuestas de mejora. Para ello, este trabajo está organizado en cuatro grandes apartados. El primero expone los resultados de una revisión bibliográfica sobre los intereses, su importancia y cómo trabajar con y a partir de ellos. El segundo describe el contexto de intervención psicopedagógica observado, sus características generales, su funcionamiento y dinámica de trabajo como marco para la descripción posterior de la práctica de “Preguntas interesantes” de la Escuela Riera de Ribes. El tercero describe cómo se realiza una rueda de “Preguntas interesantes”, dando a conocer las bases teóricas que la sustentan. El cuarto presenta un análisis de las estrategias implementadas en la práctica pedagógica de “Preguntas interesantes” a la luz de las estrategias, agrupadas en seis dimensiones, que proponen diferentes autores para el trabajo con los intereses. En éste trabajo final de máster se pretende responder dos preguntas: (1) ¿en qué medida convergen las estrategias implementadas en la práctica de “Preguntas interesantes” con las estrategias planteadas por diferentes autores para el trabajo con los intereses?; y (2) ¿qué estrategias podrían favorecer aún más el trabajo con los intereses en el marco de la práctica de “Preguntas interesantes”?

## 2. Revisión bibliográfica

### 2.1. El papel de los intereses en las propuestas de personalización del aprendizaje escolar

Son muchos los teóricos que afirman que en los últimos años se está produciendo un proceso de crisis social debido al tránsito desde sociedad industrial a una sociedad de la información. En este

marco, las prácticas humanas se encuentran en un complejo proceso de transformación caracterizado por profundos cambios a nivel social, económico, político y cultural, en respuesta al nuevo escenario (Barron, 2006; Coll y Monereo, 2008). El significativo avance de las tecnologías digitales de la información y la comunicación (TIC) ha influido en gran medida en la configuración de este nuevo escenario. La generalización del acceso a internet y del uso de dispositivos digitales móviles con conexión inalámbrica ha incrementado significativamente las oportunidades y los recursos para aprender disponibles en los diferentes contextos de aprendizaje (Rodríguez-Illera, 2013). Como resultado del nuevo escenario social en el que se han transformado las prácticas humanas, también las formas en la que las personas aprenden se encuentra en proceso de cambio (Coll, 2013).

Al cambiar las formas en las que las personas enseñan y aprenden, se transforman también los objetos de aprendizaje (contenidos), dónde se aprende, cómo, en qué momentos, con quiénes y de quiénes, y cambia el para qué se aprende (Coll, 2013). Estos cambios suponen la configuración de una nueva ecología del aprendizaje (Barron, 2006; Coll, 2013) caracterizada por tres aspectos fundamentales. En primer lugar, la existencia de una multiplicidad de contextos de actividad, junto a las instituciones de educación formal, que disponen de una serie de recursos y oportunidades para aprender. El aprendizaje ya no es un proceso que ocurre únicamente en un momento determinado de la vida o en un contexto específico, sino que tiene lugar a lo largo y ancho de la vida. Es decir, la escuela ya no supone el único espacio educativo importante, ya que los aprendizajes que tienen lugar fuera de ella son tan o en ocasiones incluso más importantes que los que ocurren dentro (Coll, 2015). Este aspecto hace que tengan especial importancia las conexiones que se podrían establecer entre los contextos y aprendizajes subyacentes. En segundo lugar, la oportunidad de disociar los aprendizajes de un contexto de actividad determinado mediante el uso de dispositivos digitales móviles que posibilitan transitar entre contextos sin dejar de contar con los recursos u oportunidades de aprendizaje. En tercer lugar, la posibilidad de utilizar de manera simultánea y sucesiva diversos lenguajes y formatos en un mismo espacio simbólico, gracias a la digitalización de la información.

Las condiciones propias de la nueva ecología del aprendizaje (Coll, 2013) conducen, por una parte, a un cierto desdibujamiento del sentido de la escuela en el nuevo escenario social (Coll, 2010; Livingstone y Sefton-Green, 2016), y por otro, a un desdibujamiento del sentido que los estudiantes atribuyen a algunos contenidos de aprendizaje escolares (Coll, 2009; Kumpulainen, 2014; Rajala, 2016). El sistema educativo que fue diseñado en el marco de una ecología del aprendizaje propia de la sociedad industrial ya no es capaz de responder a las necesidades de la ecología del aprendizaje fruto de la sociedad de la información. Más aun, existe a menudo una desconexión entre los aprendizajes que se llevan a cabo en las instituciones de educación formal y los intereses de los estudiantes. Esto lleva a que un número creciente de alumnos tengan dificultades para atribuir un sentido y valor

personal a estos aprendizajes (Coll, 2009, 2016; Martín, Solari, De Vicente, Luque, Nieto y Coll, 2018).

Para dar respuesta a esta problemática del desdibujamiento del sentido muchas escuelas están implementando prácticas de personalización de los aprendizajes (Coll, 2016). En este sentido, personalizar los aprendizajes supone ajustar los procesos de enseñanza-aprendizaje tanto a las características, ritmos y necesidades del estudiante, como a sus objetivos, intereses y opciones de aprendizaje, con el propósito de promover la realización de aprendizajes con sentido. Las estrategias de personalización, por tanto, son un medio para contribuir a que los estudiantes atribuyan sentido personal a lo que aprenden en contextos de educación formal. Los alumnos atribuyen un valor y un sentido personal a sus aprendizajes cuando son capaces de relacionar lo aprendido con sus conocimientos y experiencias pasadas, presentes y con las expectativas de su proyecto de vida (Coll, 2016; Martín et.al., 2018).

Estrechamente vinculado con lo anterior, Coll (2018) propone una serie de estrategias orientadas a la personalización que favorecen que los estudiantes atribuyan un sentido y valor personal a sus aprendizajes escolares. Entre ellas, la estrategia que será desarrollada en el presente trabajo es la referente a los intereses. El autor destaca la importancia de incorporar los intereses, objetivos y opciones de los estudiantes a la toma de decisiones curriculares (diseño, planificación y desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje).

## 2.2. La definición de interés, un desafío pendiente

Son muchos los teóricos que insisten en la importancia de tomar en cuenta los intereses para diseñar e implementar prácticas educativas exitosas (Hidi y Renninger, 2006; Ito, Gutiérrez, Livingstone, Penuel, Rhodes, Salen, Schor, Sefton-Green y Watkins, 2013). Sin embargo, desde las diferentes aproximaciones teóricas hay poca claridad en lo que refiere al concepto de intereses.

Hidi y Renninger (2006, 2011) afirman que un interés es una predisposición relativamente duradera a implicarse de manera comprometida (*reengagement*) con unos contenidos o unas actividades concretas a través del tiempo. En este sentido, los intereses se construyen y reconstruyen en las intersecciones entre una persona y un objeto o contenido específico. Los intereses incluyen componentes afectivos (emociones positivas que acompañan la implicación) y cognitivos (actuaciones y representaciones relativas a los contenidos y actividades).

El interés surge de la interacción entre una persona y un contenido y/o actividad particular. Por tanto, no existe una predisposición a interesarse por todos los contenidos y actividades sin distinción. El interés se re-construye en y a través de las experiencias del sujeto en los diversos contextos de

actividad de los que participa (DiGiacomo, Van Horne, Van Steenis y Penuel, 2018). El potencial de interesarse por un contenido específico está en la persona, pero su aparición y desarrollo dependen de factores contextuales (organización del medio, interacción con otras personas, actividades en las que participa, etc.) (Hidi y Renninger, 2006, 2016; Krapp y Prenzel, 2011; DiGiacomo et al., 2018). Más aún, la orientación y el desarrollo de los intereses están determinados por las experiencias del sujeto (Azevedo, 2011; Barron, 2006; Renninger y Hidi, 2016). Esto quiere decir que dependiendo de sus intereses cada persona puede aprovechar de una u otra manera las oportunidades disponibles y, además, puede buscar nuevos contextos de actividad y participar en ellos. Los intereses son de carácter dinámico, es decir que evolucionan y se desarrollan (Azevedo, 2011; Barron, 2006; Renninger y Hidi, 2015; Renninger y Bachtach, 2015). Los intereses se encuentran en constante re-co-construcción a lo largo del tiempo.

### 2.3. Importancia del trabajo con intereses

Los estudiantes atribuyen mayor sentido a los aprendizajes escolares cuando responden a sus intereses (Ito et al., 2013; DiGiacomo et al., 2018). El trabajo con y a partir de los intereses de los estudiantes contribuye a la atribución de sentido y valor personal desde diferentes aspectos que serán detallados a continuación.

En primer lugar, es importante hacer de los intereses un objeto de la acción educativa mediante actividades que promuevan la reflexión sobre la identificación, generación y desarrollo de sus intereses (DiGiacomo et al., 2018; Ito et al., 2013). Se trata de que los docentes diseñen actividades orientadas a ayudar a los estudiantes a identificar, valorar, contrastar, revisar y (re)construir sus intereses. Esto permite no solo que los estudiantes consigan aprendizajes con un mayor valor personal, sino que, además, aprendan sobre sí mismos como aprendices.

En segundo lugar, de acuerdo con Hidi y Renninger (2006, 2011), los intereses inciden favorablemente sobre la atención, la memoria, el rendimiento cognitivo, la toma de decisiones, el esfuerzo y la motivación. Es decir, situar los intereses como objeto de la acción educativa tiene el potencial de incrementar la capacidad del alumno para tomar decisiones y asumir el control de sus propios procesos de aprendizaje.

En tercer lugar, de acuerdo con Barron (2006), las actividades de aprendizaje promovidas por el interés (*interest-driven*) son auto-sostenidas (*self-sustained*), ya que pueden extenderse a través de diferentes contextos de actividad traspasando las barreras que los dividen (*cross-border*). Es así que los intereses median el aprovechamiento de las oportunidades de aprendizaje dentro y fuera de la escuela, permitiendo establecer conexiones entre las experiencias de aprendizaje que ocurren en

ambos tipos de contextos. Más aún, los intereses permiten generar nuevas actividades de aprendizaje acordes con los mismos (Barron, 2006; Ito et al., 2013).

#### 2.4. Tipos de intereses

Las autoras Hidi y Renninger (2006) han propuesto un modelo de cuatro fases para el desarrollo de los intereses. Este modelo identifica dos tipos fundamentales de intereses: situacionales e individuales. Tanto los intereses situacionales como los intereses individuales se subdividen en dos atendiendo a la fase de desarrollo en que se encuentran: emergentes y consolidados. Las autoras recalcan que la duración de cada fase y su desarrollo depende de las características del estudiante y de sus experiencias. Asimismo, afirman que solo algunos intereses situacionales devienen con el tiempo intereses individuales.

Los intereses situacionales hacen referencia a la predisposición a implicarse con un contenido que es provocada por factores ambientales y cuya duración en el tiempo es relativamente reducida. En su fase emergente, surgen a partir de factores ambientales que conforman una situación determinada y se caracterizan por generar cambios cognitivos y afectivos de duración limitada. En su fase consolidada, los intereses situacionales son mantenidos, en su mayor parte pero no exclusivamente, por factores ambientales de mayor duración/repetición. Esta fase depende de las características externas del medio, otras personas y las ayudas que ofrecen, así como de actividades en las que participa el estudiante y los recursos de los que dispone. Además, involucra una atención dirigida y se sostiene a partir de la participación reiterada en actividades que empiezan tener un sentido y valor personal para el estudiante (Renninger y Hidi, 2015).

Los intereses individuales hacen referencia a la predisposición duradera a implicarse de manera reiterada con un contenido determinado. En su fase emergente, se trata de una predisposición a implicarse de forma comprometida con un objeto determinado, con independencia del factor ambiental que la desencadena. Esta fase está caracterizada por sentimientos positivos, conocimiento acumulado y experiencias previas de parte del estudiante en relación con el objeto de interés. De esta forma el alumno empieza a generar preguntas, establecerse retos y sobrepasar las expectativas de las actividades relacionadas con el objeto de interés. El estudiante requiere de apoyo externo para desarrollar su interés ante las dificultades que se le presenten. La fase consolidada se caracteriza por una implicación comprometida y sostenida en el tiempo, sentimientos positivos intensos, mayor conocimiento acumulado y mayor valoración en torno al objeto de interés. En esta fase el estudiante empieza a ser capaz de autoregular su interés persistiendo en la actividad a pesar de las dificultades y frustraciones (Renninger y Hidi, 2015).



## 2.5. Cómo trabajar con y a partir de los intereses de los estudiantes

En la práctica educativa es muy común que los docentes se limiten a comprobar que los alumnos tienen o no interés por unos determinados contenidos; sin embargo, muy pocos tienen en cuenta su capacidad potencial para influir en su generación y desarrollo. El apoyo externo, y en particular el apoyo de los educadores, resulta indispensable para la generación, mantenimiento y desarrollo de los intereses. Sin apoyo externo el interés puede permanecer dormido, regresar a una fase previa o incluso desaparecer por completo (Hidi y Renninger, 2006). A partir de la revisión bibliográfica se proponen algunas estrategias, agrupadas en seis dimensiones, a ser tenidas en cuenta en el diseño y desarrollo de prácticas pedagógicas que busquen trabajar con y a partir de los intereses del alumnado.

En primer lugar, de acuerdo con Hidi y Renninger (2006) los entornos de aprendizaje que proporcionan actividades significativas y que involucran personalmente al estudiante, como el aprendizaje basado en proyectos, el trabajo cooperativo en grupo y la tutoría personalizada, pueden contribuir al mantenimiento de intereses situacionales. Más aún, las autoras afirman que trabajar en torno a interrogantes, que en fases emergentes del interés son externas, favorece el desarrollo de éste. En fases de mayor desarrollo, también es importante que los alumnos generen sus propias preguntas en torno al contenido específico del interés de modo que puedan desarrollarlo aún más. Por tanto, se considera el uso de las metodologías de indagación (proyectos, problemas, etc.) sitúa a los alumnos frente a situaciones auténticas y complejas que los llevan a trabajar de manera colaborativa, a auto-regularse y a planificar en función al cumplimiento de unas metas concretas. Estos espacios generan oportunidades para que los estudiantes exploren desde su curiosidad, generen y desarrollen sus intereses en torno a un contenido concreto, lo que propiciará la realización de aprendizajes con mayor sentido y valor personal.

En segundo lugar, de acuerdo con algunos autores (Palmer, 2004, 2009; Hidi, 2001; Renninger y Hidi, 2011; Hidi y Renninger, 2006), existe evidencia de que situaciones novedosas (de incertidumbre, sorpresa, suspenso y variedad) de aprendizaje favorecen la generación de intereses situacionales. Por tanto, el que los docentes diseñen e implementen actividades en las que tareas, situaciones, recursos, etc. resulten novedosos para los alumnos podría favorecer la generación de intereses situacionales. Algunas formas de fomentar situaciones de este tipo podría ser por medio del diseño e implementación de actividades variadas que impliquen hacer, manipular, experimentar y/o elaborar un producto.

En tercer lugar, los estudios de Flowerday y Schraw (2003) demuestran que brindar la oportunidad de elegir en las tareas que se han de realizar para trabajar un contenido aumenta los niveles de implicación afectiva (*affective engagement*). Los autores expresan que los estudiantes que tenían la opción de elegir la tarea tendían a realizar esa elección en función de sus intereses. Esto les permitía tener un mayor nivel de implicación afectiva con el contenido de la tarea y realizar conexiones con sus

experiencias. Asimismo, cuando los estudiantes se encontraban realizando una tarea que les resultaba poco interesante tendían a cambiar a otra. Algunos autores (Deci, 1992; Ryan y Deci, 2006) afirman que los estudiantes con un menor grado de autonomía tienden a demostrar menos motivación e interés por el contenido de aprendizaje. En ese sentido, de acuerdo con los estudios de Kunter, Baumert y Koeller (2007), dar a los alumnos la oportunidad de autorregular la actividad mantiene y apoya el interés. Por tanto, se considera importante que los educadores, desde el diseño y ejecución de la práctica educativa, promuevan oportunidades de elección sobre algún/algunos aspectos referentes a la actividad. Estos aspectos tendrían que ver con que los alumnos puedan elegir sobre el contenido que se quiere aprender, las tareas/actividades para aprender, qué herramientas se han de utilizar para cumplir con la tarea, si se ha de trabajar en grupo (y en ese caso con quienes) o individualmente, el momento, en qué lugar etc. El brindarles opciones a los estudiantes genera diversas oportunidades para generar, mantener y desarrollar sus intereses situacionales.

En cuarto lugar, de acuerdo con Barron, Martin, Takeuchi, y Fithian (2009), la oportunidad de interactuar con otras personas proporciona apoyo al desarrollo de intereses y contribuye a la interacción con intereses potenciales que puedan emerger. El interés que el docente (Long y Murphy, 2005), sus pares, padres u otros con los que interactúa puedan poseer hacia un contenido en concreto puede contribuir a que emerja y/o se desarrolle un interés hacia dicho contenido en el estudiante (Barron et al., 2009; Palmer, 2009). Siguiendo a dichos autores, el trabajo colaborativo permite a los estudiantes desarrollarse como aprendices compartiendo conocimiento y co-desarrollando sus intereses. En ese sentido, los estudios de Nolen (2007) afirman que las actividades que permiten que los alumnos interactúen entre sí en torno a un contenido a aprender contribuyeron al desarrollo de interés hacia dicho contenido. Más aún, los docentes pueden, mediante el establecimiento de objetivos tales como asumir el rol de experto y participar como parte de un grupo o en una comunidad, apoyar el interés de los estudiantes hacia un objeto concreto (Renninger y Hidi, 2011; Hidi, Weiss, Berndorff y Nolan, 1998 citado por Renninger y Hidi, 2015). Por tanto, se considera importante que los docentes diseñen e implementen actividades de aprendizaje que permita el trabajo colaborativo (con pares, expertos, familia, miembros de comunidades de práctica, etc.) en torno a los contenidos que se han de aprender. De esta manera los estudiantes serán capaces de interactuar con personas que les permitan desarrollar su interés hacia un contenido específico e incluso quizá generar otros nuevos.

En quinto lugar, algunos autores (Hulleman, Durik, Schweigert y Harackiewicz, 2008; Hulleman y Harackiewicz, 2009) afirman que el hacer que los estudiantes reflexionen sobre el valor de las tareas que realizan para aprender un contenido determinado permite que puedan generar un interés. Siguiendo a dichos autores, esta reflexión permite activar un interés, favoreciendo que los estudiantes sean capaces de establecer conexiones entre sus vidas y los contenidos de aprendizaje. Si bien estos autores proporcionan un valioso aporte al trabajo con intereses, lo que se propone trabajar dentro de

esta dimensión va mucho más allá de generar interés por una tarea a partir de la reflexión. Se considera que los intereses que se generan en contextos fuera de la escuela tienen una prolongación dentro de la misma y viceversa. La conexión no es únicamente ver qué hacen los niños fuera, es conocer qué les interesa y cómo muchos de esos intereses tienen un correlato académico que puede ser aprovechado. Es importante hacer de los intereses objeto de reflexión, ayudando a los estudiantes a identificarlos, a contrastarlos (los propios en diferentes momentos y también con los intereses de otros), a reflexionar de dónde vienen y a dónde les llevan (DiGiacomo et al., 2018). En otras palabras, supone hacer de los intereses objeto de reflexión con el fin de generar oportunidades que permitan realizar aprendizajes con un mayor sentido y valor personal.

En sexto lugar, de acuerdo con Azevedo (2006), los alumnos son capaces de generar intereses por sí mismos cuando disponen de tiempo, flexibilidad y sentimientos de competencia. La disposición de recursos relacionados con el interés de un estudiante puede promover la exploración sostenida en torno al/los contenido/s de interés, promoviendo nuevos aprendizajes (Leibham, Alexander, Johnson, Neitzel y Reis-Henrie, 2005). En este sentido, el uso de herramientas digitales podría resultar especialmente provechoso no solo por la cantidad de recursos disponibles que ofrece, sino también porque hay autores (Leeper y Henderlong, 2000 citado por Hidi y Renninger, 2006; Barron et al., 2009) que sostienen que éstas favorecen la generación y desarrollo de intereses. Por tanto, se podría afirmar que el interés no solo hace que los sujetos se impliquen o no en una actividad y tengan una experiencia concreta, sino que puede ser generador de actividades y de experiencias de aprendizaje con un sentido y valor personal. Resulta indispensable, en consecuencia, que la escuela brinde los espacios, recursos y apoyos necesarios para que los que los estudiantes puedan explorar sus intereses generando oportunidades de aprendizaje con sentido.

### **3. Descripción de la Escuela Riera de Ribes**

La Escuela Riera de Ribes es una institución educativa pública situada en Sant Pere de Ribes. Como escuela pública, es administrada y gestionada por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, al que le corresponde la titularidad del centro. El horario es de 9:00 a 12:00 y de 15:00 a 17:00, aunque en junio se hace jornada intensiva de 9:00 a 13:00. La escuela tiene dos líneas y abarca los niveles educativos de infantil y primaria (primer y segundo ciclo). El catalán es la lengua vehicular (administración, reuniones, avisos y comunicados) y de aprendizaje de la escuela. El centro potencia su uso comunicativo y funcional así como el de las demás lenguas curriculares (castellano e inglés).

De acuerdo con el Proyecto de Dirección (Equip Directiu de l'Escola Riera de Ribes, 2017b), los objetivos de la institución se centran en dos aspectos fundamentales: la mejora de la cohesión social y

la mejora de los resultados educativos. En cuanto a la mejora de la cohesión social, algunos de los objetivos que se pretenden alcanzar son:

- Ajustar la gestión organizativa y pedagógica del centro por medio de un equipo amplio y flexible desde la idea del liderazgo distribuido.
- Potenciar la comunicación interna y externa promoviendo la implicación de todos los estratos de la comunidad educativa desde sus respectivas responsabilidades.
- Participar del momento social actual que se orienta al desarrollo de nuevas estructuras educativas, compartiendo y participando en formaciones, intercambios, redes, debates, etc.
- Dar valor a la diferencia como enriquecimiento de la comunidad y como referente imprescindible en el proyecto de escuela.

Por otro lado, en lo que refiere a la mejora de los resultados educativos se plantean los siguientes objetivos:

- Fortalecer el equipo de ciclo con la idea de codocencia y multidocencia y personalización de los aprendizajes, para que puedan desarrollar las actividades pedagógicas en coherencia con la línea de actuación del centro.
- Consolidar la cultura evaluativa como herramienta de reflexión para la mejora.
- Compartir y comprender los procesos de las distintas áreas como objeto de estudio para ajustar las intervenciones docentes.
- Reflexionar y experimentar con la reorganización de los espacios y elementos escolares con tal de mejorar los aprendizajes y la convivencia en el centro educativo.
- Mejorar el uso, el conocimiento y la dotación de las nuevas tecnologías.

De acuerdo con el documento de Programación general anual del centro (Equip Directiu de l'Escola Riera de Ribes, 2017a), la organización del mismo busca ser flexible y sostenible, partiendo de un modelo de gestión orientado al liderazgo distribuido y a una gestión de carácter horizontal. Los equipos de trabajo que conforman el centro se distribuyen como se detalla a continuación.

*Tabla 1.* Equipos de trabajo de la Escuela Riera de Ribes (Equip Directiu de l'Escola Riera de Ribes, 2017a).

Equipo	Integrantes	Finalidad
Directivo	Directora Jefa de estudios Secretaria	Gestiona la acción global de toda la escuela y promueve la cohesión y continuidad de la acción educativa en las distintas etapas desde la organización, dirección y coordinación. Además, se encarga de la difusión y el desarrollo del proyecto pedagógico de centro.

Proyección pedagógica	Equipo directivo Coordinadores pedagógicos (Un docente de cada ciclo: inicial, 1er ciclo, 2do ciclo), Coordinadores organizativos (Un docente de cada ciclo: inicial, 1er ciclo, 2do ciclo), Coordinadores de Educación Especial (Un docente de cada ciclo: inicial, 1er ciclo, 2do ciclo)	Recoge, canaliza, escucha, debate las dinámicas del equipo docente y gestiona las actuaciones que se derivan, dando cabida a la participación directa del equipo docente en la gestión del centro. También es el equipo que recoge todo lo que se deriva de las formaciones externas e internas del centro.
Representación del claustro en el consejo escolar	Representantes docentes (Un docente de cada ciclo: inicial, 1er ciclo, 2do ciclo)	Representar al claustro de maestros en el Consejo Escolar y comunicar los acuerdos del Consejo Escolar a todo el equipo docente.
Diversidad	Jefa de estudios Representante del EAP Coordinadoras Educación Especial (Un docente de cada ciclo: inicial, 1er ciclo, 2do ciclo)	Coordina y planifica los diferentes servicios externos e internos para garantizar la inclusión de todos los niños.
Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC)	Directora Coordinadora del TAC Coordinadora WEB	Organiza y coordina los servicios tecnológicos, gestiona los recursos tecnológicos, los mantiene al día y vela porque sean un recurso más de la comunidad educativa.

### 3.1. Descripción de la población atendida por la institución

El alumnado del centro está formado por 454 niños y niñas de entre 3 a 12 años de edad. En nivel inicial hay 152 alumnos (edades medias entre 3 a 5 años aproximadamente), en 1er ciclo 150 (edades medias entre 6 a 9 años aproximadamente) y en 2do ciclo 152 (edades medias entre 10 a 12 años aproximadamente). Al centro acceden niños y niñas en su mayoría de Sant Pere de Ribes, Olivella y otros pueblos cercanos. También asisten alumnos provenientes de Marruecos y de diferentes países de Latinoamérica y de Europa. A la escuela asisten niños y niñas de nivel socioeconómico medio, algunos incluso se encuentran en situaciones más desfavorecidas por lo que el equipo de diversidad se encarga de su seguimiento. El centro también recibe a estudiantes con necesidades educativas especiales ya que cuenta con un soporte intensivo a la escolarización inclusiva (SIEI) y un equipo de diversidad que les brinda un seguimiento.

### 3.2. Descripción del enfoque, metodología y estrategias de intervención utilizadas principalmente en la institución para desarrollar su trabajo

El enfoque de la institución parte desde una perspectiva constructivista de orientación sociocultural. Desde una mirada competencial, la escuela apuesta por un diseño curricular que potencia el aprendizaje por medio de actividades basadas en situaciones reales. Consideran que las prácticas educativas son generadoras de experiencias de aprendizaje que permiten el desarrollo competencial, adquiriendo todas las tipologías de conocimientos (informaciones, conceptos, habilidades, actitudes y valores). Las unidades temporales que organizan la estructura horaria no son las asignaturas sino los proyectos de aprendizaje que se proponen.

En la etapa de *Educación Infantil* el horario se estructura en tres momentos: generación, rincones de libre elección y rincones de libre circulación. En los momentos de generación se llevan a cabo pequeños proyectos vinculados a la preparación de las fiestas que se celebran en la escuela, a los interrogantes que surgen en los rincones, etc. En los rincones de libre elección se ofrece a los estudiantes la posibilidad de elegir, según sus intereses, entre una diversificación de espacios, cada uno con pequeños proyectos de acción/investigación en torno temáticas específicas. Además, dentro de cada rincón se presenta un conjunto variado de posibles actividades en relación con la temática correspondiente. Una diferencia importante entre los rincones fijos y los rincones de libre circulación es que en el primero las actividades son más estructuradas. Se espera que haya un momento para desarrollar las tareas, un momento de reflexión común y un momento para ordenar y cerrar el rincón. En contraste, en el momentos de rincones de libre circulación, debido a que hay niños y niñas entrando y saliendo constantemente, las actividades tienden a ser más flexibles y menos estructuradas. Estos momentos se pueden ver reflejados en el horario expuesto a continuación.

Tabla 2. Horario semanal de los estudiantes de infantil de la Escuela Riera de Ribes

Horario	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
9:00 a 10:00	Generación (aula)				
10:00 a 10:20	Desayuno en los rincones				
10:20 a 11:20	Rincones de libre elección				
11:20 a 12:10	Rincones de libre circulación				
12:10 a 12:30	Aula/Comedor				
12:30 a 15:00	Mediodía				
15:00 a 16:10	Rincones de libre circulación				
16:10 a 16:30	Despedida (aula)				

En el *Primer y Segundo Ciclo* el horario se estructura en los siguientes momentos: generación, dentro/fuera, preguntas interesantes, mosaico, grupos de lectura, espacios de comunicación, inglés y cantata. En los momentos de generación se desarrollan pequeños proyectos en torno a la preparación de las fiestas que se celebran en la escuela, a los interrogantes que surgen en los rincones, en preguntas interesantes, en conferencias, etc. El dentro/fuera (educación física) se desarrolla de manera globalizada ofreciéndose todas las horas del día y de la semana. Se trata de un espacio en el que se ofrecen una serie de propuestas de diferentes juegos, ejercicios y deportes entre los cuales los estudiantes pueden elegir según sus intereses. Los estudiantes pueden acceder a este espacio por motivos de necesidad, descanso, currículum y por dinámicas de grupo. Los espacios de comunicación se tratan de conferencias preparadas por los estudiantes en torno a temáticas que le generen interés y que son presentadas por éstos, ocupando el rol de expertos, a sus compañeros. En los momentos de los grupos de lectura los estudiantes leen, comentan, comparten y reflexionan en torno a los textos que están leyendo. La cantata es un espacio en el que los estudiantes preparan un concierto en el que se dividen las tareas de canto, ejecución de instrumentos y representación (actuación). Teniendo en cuenta el foco del presente trabajo, los momentos de preguntas interesantes y mosaico serán explicados en mayor detalle en el siguiente apartado.

A diferencia del segundo ciclo, el primer ciclo aún tiene momentos de rincones de libre circulación en los que los estudiantes pueden elegir entre una diversa oferta de rincones, cada uno con proyectos de acción/investigación en torno temáticas específicas. La oferta de rincones es diferente que en el nivel infantil, ésta se encuentra orientada a los diferentes ámbitos curriculares (matemático, lingüístico, música, artístico y plástico, imagen, científico, humanístico, tecnológico e inglés). Estos momentos se distribuyen tal como se puede comprobar en el horario de primer ciclo presentado a continuación.

*Tabla 3.* Horario semanal de los estudiantes de primer ciclo de la Escuela Riera de Ribes

Horario	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
9:00 a 12:15	Generación (nivel)	Preguntas interesantes	Inglés	Rincones de libre circulación	Preguntas interesantes
	Espacios de comunicación		Cantata		
			Generación (nivel)		
12:30 a 15:00	Mediodía				
15:00 a 16:30	Rincones de libre circulación	Rincones de libre circulación	Grupos de lectura	Espacios de comunicación	Generación (nivel)

Algunas peculiaridades con respecto al segundo ciclo son las que se detallan a continuación. Los estudiantes de 6to curso tienen como proyecto la elaboración de un musical en inglés, desde elaborar el guión, diseñar y armar la escenografía, etc. Los alumnos y alumnas de 5to curso preparan la cantania, que es similar a la cantata, pero el concierto que preparan está orientado a un evento que comparten con otras escuelas. Estos momentos se distribuyen tal como se puede observar en el siguiente horario.

Tabla 4. Horario semanal de los estudiantes de segundo ciclo de la Escuela Riera de Ribes

Horario	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
9:00 a 12:15	Musical (6to) Cantania (5to) Inglés (4to y 5to)	Cantata (4to y 6to) Inglés (4to y 5to)	Preguntas interesantes	Preguntas interesantes	Preguntas interesantes
12:30 a 15:00	Mediodía				
15:00 a 16:30	Inglés (4to y 5to) Generación (nivel - 6to)	Inglés (4to y 5to) Generación (nivel - 6to)	Grupos de lectura	Espacios de comunicación	Generación (nivel)

#### 4. Seguimiento y análisis

##### 4.1. Descripción de la práctica de “Preguntas interesantes”

La rueda de “Preguntas interesantes” es una práctica que busca favorecer procesos de aprendizaje de todas las áreas desde el interés de cada estudiante. La intención de la misma consiste en atender la diversidad de intereses, procesos y ritmos de aprendizaje del alumnado. Se trata de proyectos que parten de la realidad global y compleja que rodea al alumno como objeto de aprendizaje. De este modo el estudiante ha de valerse de estrategias para entender, interpretar y comunicar esa realidad. En el caso de los estudiantes de 1er ciclo esta actividad se desarrolla en dos mañanas y en 2º ciclo en tres mañanas seguidas (miércoles a viernes) a la semana durante un período de unas cinco semanas (en el anexo 1 se contempla la distribución temporal de la pregunta “¿Lo que vemos es todo lo que hay?” objeto del análisis del presente trabajo). Las agrupaciones son diversas y flexibles, dentro de cada pregunta hay entre 6 y 7 estudiantes de los tres cursos del ciclo correspondiente (1ro, 2do y 3ro ó 4to, 5to y 6to). Se disponen entre 9 y 10 adultos (6 cotutores más los especialistas del ciclo) para ofrecer un amplio abanico de preguntas diversificando el currículo desde los diferentes ámbitos de estudio. Durante un curso académico se llevan a cabo cuatro ruedas de preguntas y dos estructuras de mosaico (estrategia orientada a la comunicación de lo abordado en las preguntas interesantes).



Una rueda de “Preguntas interesantes” inicia con el *generar y remover* que consiste en una semana dedicada a generar dudas, interrogantes, preguntas, etc. Durante este tiempo, a los estudiantes se les ofrece una variada propuesta de salidas (largas o cortas, colonias), conferencias del alumnado, rincones, visitas de expertos, noticias de actualidad, etc. con el objetivo de que puedan elegir las que les generan mayor interés y participar de ellas. Estas son de temáticas diversas con el objetivo de llegar al máximo de intereses del alumnado, se eligen en un orden de preferencia con el contraste y acompañamiento de la familia. Es así que luego de haber participado de estas salidas, conferencias, etc.; los estudiantes generan una serie de preguntas. Una vez generadas las preguntas, los maestros agrupan todas las emergentes de las experiencias vividas y crean una "bolsa de preguntas".

En la siguiente semana se lleva a cabo la *selección de propuestas*. De esta "bolsa de preguntas" el equipo de docentes del ciclo elige siete propuestas de preguntas relacionadas con diferentes ámbitos curriculares (matemático, lingüístico, artístico, científico, humanístico, tecnológico, etc.). Luego de la selección de las siete preguntas, los docentes eligen un grupo de estudiantes para que presenten y expliquen el origen de las preguntas a todo el ciclo en un plenario. Luego del plenario, cada curso tiene un momento de generación (espacio que ha sido descrito en el apartado anterior) en el que cada estudiante tendrá que elegir tres preguntas (por orden de preferencia) y argumentar su decisión de manera escrita teniendo presente sus puntos fuertes y débiles y sus intereses. En este espacio se hace una puesta en común en la que todos los alumnos comparten su decisión y los motivos de la misma, y se fomenta la conversación y el debate. Luego, los maestros proceden a la asignación de estudiantes a cada pregunta, para ello, tienen en cuenta estas opciones de los estudiantes, así como otros criterios (si ya fue a una pregunta de esta temática, nro. de plazas para la pregunta, etc.). Ante todo se busca respetar la opción del estudiante, de manera que éste tenga la oportunidad de realizar una de las tres preguntas que ha escogido. Los grupos de pregunta son inter-generacionales ya que incluyen entre siete y ocho estudiantes de cada curso del ciclo correspondiente (un total de veintiún estudiantes por pregunta aproximadamente).

El *desarrollo* de la pregunta cuenta con una duración aproximada de tres semanas en las que se llevan a cabo diez sesiones de tres horas y media cada una. En la primera sesión el docente aporta un elemento relacionado con la pregunta (noticia, documental, texto reflexivo, experto, etc.), teniendo en cuenta la intención que haya decidido el equipo de ciclo, con el propósito de iniciar un debate en torno a dónde han de orientar la pregunta y a través de qué actividades trabajarán el contenido. Esto se concreta en la planificación conjunta (alumnos y docente) de las actividades que realizarán a lo largo de la pregunta para trabajar el contenido. El docente se asegura de que la planificación figure de manera visible (a través de un poster) en el espacio de trabajo para que sea una referencia para el grupo y una herramienta revisable en función de los imprevistos que puedan surgir. Además, se realiza una puesta en común en la que se comparte el motivo por el que los estudiantes han elegido esta

pregunta, sus expectativas de lo que esperan aprender, sus conocimientos previos del tema, las dudas que tienen en torno a la temática, etc. En las siguientes sesiones, dentro de cada pregunta inicia un proceso de construcción del conocimiento caracterizado por momentos para llevar a cabo actividades de aprendizaje y para reflexionar sobre lo que han hecho y cómo lo han hecho. En todo este proceso el docente cumple un rol de acompañante aprovechando las oportunidades en las que, teniendo en cuenta el currículum, puedan emerger los aprendizajes claves, velando por la equidad de todo el alumnado. También, durante el proceso se utilizan varios recursos materiales y humanos que hacen que los estudiantes identifiquen diferentes fuentes de información (libros, museos, otros profesionales según el tema, salidas, etc.). Se trabaja a partir de la resolución de situaciones reales, en las que los estudiantes han de valerse de diferentes habilidades, conocimientos, etc. para entender, interpretar y comunicar la realidad.

El momento de *comunicación o mosaico* ocurre después del desarrollo y cierre de las primeras tres ruedas de preguntas y también luego de la última pregunta, tiene una duración aproximada de tres semanas. Primeramente, los maestros seleccionan siete conocimientos fundamentales que se han trabajado en las “Preguntas interesantes” durante estas ruedas (siete preguntas en cada una) que correspondan a las diferentes áreas curriculares. Además de la comunicación de estas siete preguntas se realiza también la comunicación del espacio de dentro/fuera. Luego los docentes distribuyen a los estudiantes en los grupos de expertos para preparar la comunicación de las preguntas y el dentro/fuera. Esta distribución se realiza teniendo en cuenta en qué preguntas han participado los alumnos. En el caso de haber participado en más de una de las preguntas seleccionadas, al estudiante se le asigna a la que los docentes consideran que ha tenido mayor éxito. Asimismo en el caso de que un estudiante no hubiese participado en ninguna de las preguntas seleccionadas se le asigna la comunicación del dentro/fuera. Una vez conformados los grupos de expertos (de diecinueve estudiantes aproximadamente, incluye entre seis y siete estudiantes de cada curso), se realiza un plenario con todo el ciclo en el que se comunican cuáles han sido las preguntas seleccionadas para el mosaico y cómo están conformados los grupos de expertos. Luego del plenario, los estudiantes participan de tres sesiones de tres horas y media en las que trabajan, en conjunto con el docente que ha llevado a cabo la pregunta, en la preparación de la comunicación de la pregunta. En la primera sesión los estudiantes y el docente encargado de la pregunta, mediante una puesta en común y debate, establecen cuales son los aprendizajes más importantes para comunicar, cuál será la herramienta que utilizarán para la comunicación (mural, póster, presentación en power point, maqueta, un objeto de uso por la comunidad, etc.) y cuáles serán la herramientas para la evaluación (autoevaluación de los expertos y evaluación de los oyentes). En las siguientes sesiones se trabaja en la preparación de la comunicación y las herramientas de evaluación. Además, el docente agrupa a los estudiantes en ocho dúos y tríos para que luego, desde el rol de expertos, realicen la comunicación de la pregunta en sus grupos de mosaico. Estos tríos y dúos de estudiantes se distribuyen de manera aleatoria cada uno dentro de un

grupo de mosaico (en total hay ocho grupos de mosaico de alrededor de diecinueve alumnos cada uno) coordinado por un docente (asignado también de manera aleatoria). Las comunicaciones de las preguntas y el dentro/fuera se realizan en estos grupos de mosaico a lo largo de tres sesiones. Cada dúo/trío cuenta con treinta minutos para realizar la presentación de su pregunta y luego hay un espacio de treinta minutos dedicados a preguntas y evaluación de los oyentes. Asimismo en el momento que los oyentes realizan la evaluación, los expertos también completan su autoevaluación de cómo consideran que les ha ido en la comunicación. Las familias de los estudiantes están invitadas a participar como oyentes de estos grupos de mosaico y ver las comunicaciones de las diferentes preguntas. Finalmente se realiza una sesión de evaluación y cierre de la comunicación que consta de dos partes: la evaluación dentro del grupo de expertos y la evaluación en el grupo de mosaico. En la evaluación dentro del grupo de expertos se hace una puesta en común de las autoevaluaciones, cada dúo/trío comparte cómo le ha ido en la comunicación, y se discuten los puntos fuertes de las presentaciones y los aspectos a mejorar. Del mismo modo en la evaluación dentro del grupo de mosaico se hace una puesta en común de las evaluaciones de los oyentes, cada dúo/trío comparte cómo se ha sentido en la comunicación, el docente brinda su opinión sobre cómo los ha visto y se discuten los puntos fuertes de las presentaciones y los aspectos a mejorar.

#### 4.2. Seguimiento de la práctica: fuentes de información

Como se ha expuesto anteriormente, el presente trabajo tiene como finalidad la realización de un análisis de las estrategias implementadas en la práctica pedagógica de “Preguntas interesantes” de la Escuela Riera de Ribes a la luz de las estrategias que proponen diferentes autores para el trabajo con los intereses. Para cumplir con ello, en primer lugar, a partir de la revisión bibliográfica se han identificado seis dimensiones teóricas para el análisis de prácticas educativas que trabajen con y a partir de los intereses. En segundo lugar, se ha realizado un seguimiento de la práctica de “Preguntas interesantes”, específicamente de la pregunta “¿Lo que vemos es todo lo que hay?” de la tercera rueda de preguntas (2do ciclo). Este seguimiento se ha concretado a través de las siguientes fuentes de información: observaciones de aula (ejemplo de registro en el anexo 2), observaciones de reuniones de coordinación, revisión y análisis de documentos generados por los estudiantes (ejemplo en el anexo 4), realización de entrevistas con una estudiante y el docente que ha llevado a cabo la pregunta (pauta de entrevistas disponible en el anexo 3); y revisión y análisis de documentos del centro (Equip Directiu de l’Escola Riera de Ribes, 2004; 2017a; 2017b). En tercer lugar, teniendo en cuenta las seis dimensiones de análisis identificadas a partir de la revisión bibliográfica, se ha realizado el análisis de las estrategias implementadas en la práctica pedagógica de “Preguntas interesantes” de la Escuela Riera de Ribes a la luz de las estrategias que proponen diferentes autores para el trabajo con los intereses. Esto se ha realizado gracias a, por un lado, la revisión teórica sobre los intereses, su importancia y cómo trabajar con y a partir de ellos y, por otro, la información recolectada de las

diferentes fuentes de información durante el proceso de seguimiento. Efectivamente, en este apartado se hará la presentación de los resultados del análisis respondiendo a las dos preguntas planteadas. Éstas son: (1) ¿en qué medida convergen las estrategias implementadas en la práctica de “Preguntas interesantes” con las estrategias planteadas por diferentes autores para el trabajo con los intereses?; y (2) ¿qué estrategias podrían favorecer aún más el trabajo con los intereses en el marco de la práctica de “Preguntas interesantes”?

#### 4.3. Análisis de la práctica de preguntas interesantes

En cuanto al procedimiento de análisis de la práctica educativa, se ha realizado mediante una pauta de análisis que recoge seis dimensiones para trabajar con y a partir de los intereses. La fundamentación teórica de estas dimensiones se encuentra detallada en el apartado de revisión bibliográfica.

Tabla 5. Dimensiones teóricas para el análisis de las estrategias para trabajar con y a partir de los intereses de elaboración propia.

DIMENSIONES	ESTRATEGIAS
<b>Dimensión 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fomentar el trabajo en torno a interrogantes mediante el uso de metodologías de indagación tales como el aprendizaje basado en proyectos.</li> <li>Promover la generación de preguntas e interrogantes por parte de los estudiantes en torno a sus intereses.</li> </ul>
<b>Dimensión 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diseñar e implementar actividades que promuevan el surgimiento de situaciones novedosas (de incertidumbre, sorpresa, suspenso y variedad) de aprendizaje mediante tareas, situaciones, recursos, etc. que puedan resultar novedosos para los estudiantes.</li> <li>Diseñar e implementar actividades variadas que impliquen hacer, manipular, experimentar y/o elaborar un producto.</li> </ul>
<b>Dimensión 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diseñar e implementar actividades con diferentes alternativas de realización entre las que los alumnos y alumnas tengan oportunidades de elegir. Brindar oportunidades de elección sobre algún/algunos aspectos referentes a la actividad: el contenido que se quiere aprender, las tareas/actividades para aprender, qué herramientas se han de utilizar para cumplir con la tarea, si se ha de trabajar en grupo (y en ese caso con quienes) o individualmente, el momento, en qué lugar etc.</li> <li>Promover la autonomía y el sentimiento de competencia de los estudiantes brindándoles la oportunidad de autorregular las actividades que realizan.</li> </ul>
<b>Dimensión 4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diseñar y desarrollar actividades que requieran y promuevan la interacción y el trabajo colaborativo con otras personas (pares, expertos, familia, miembros de comunidades de práctica, etc.) para su realización.</li> <li>Promover espacios en los que el docente pueda compartir sus intereses en torno a las temáticas que se están desarrollando u otras que pudiesen estar vinculadas a ellas.</li> <li>Diseñar e implementar actividades que permitan que el estudiante asuma el</li> </ul>

	<p>rol de experto en torno a una temática y participe como parte de un grupo o en una comunidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover relaciones de ayuda y colaboración entre los estudiantes durante la realización de las actividades.</li> </ul>
<b>Dimensión 5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseñar e implementar actividades que promuevan la reflexión de los estudiantes sobre la/s actividad/es que realizan para aprender un contenido determinado (sus contenidos, su desarrollo, sus resultados y el valor que tienen).</li> <li>• Promover actividades de reflexión orientadas a relacionar las situaciones y actividades de aprendizaje y los aprendizajes realizados con situaciones, actividades, experiencias y aprendizajes previos.</li> <li>• Establecer relaciones entre los contenidos académicos y aspectos de la vida diaria de los estudiantes, sus intereses y temas de actualidad.</li> <li>• Diseñar y desarrollar actividades que focalicen a los intereses como objeto de reflexión, ayudando a los estudiantes a identificarlos, a contrastarlos (los propios en diferentes momentos y también con los intereses de otros), a reflexionar de dónde vienen y a dónde les llevan.</li> </ul>
<b>Dimensión 6</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseñar y desarrollar actividades que promuevan la exploración sostenida en torno al/a los contenido/s de interés de los estudiantes poniendo a su disposición el tiempo, flexibilidad, ayudas y recursos (digitales como no digitales) necesarios.</li> <li>• Promover la identificación y aprovechamiento de oportunidades y recursos, tanto dentro como fuera de la escuela, para aprender según los intereses de los estudiantes.</li> </ul>

El contraste entre las dimensiones teóricas sobre las estrategias para trabajar con y a partir de los intereses constatadas en la tabla 5 y las estrategias utilizadas en la práctica pedagógica de “Preguntas interesantes” se resumen en los aspectos presentados a continuación, los cuales se describirán dimensión por dimensión.

En lo que respecta a la *Dimensión 1*, Hidi y Renninger (2006) sostienen que el trabajo en torno a interrogantes favorece el desarrollo de los intereses, especialmente cuando los estudiantes generan sus propias preguntas. En ese sentido la práctica de “Preguntas interesantes” se organiza a través de una metodología por proyectos que parten de la realidad global y compleja que rodea al alumno como objeto de aprendizaje (Equip Directiu de l’Escola Riera de Ribes, 2004; 2017a; 2017b). Más aún, las preguntas que se buscan resolver en una rueda de preguntas tienen su origen en interrogantes propias de los estudiantes a raíz de su participación de las actividades durante la semana de generar y remover. La pregunta sobre la que tiene el foco este análisis ha surgido de la curiosidad e interés de un estudiante durante una visita al Cosmo Caixa. Se considera que esta semana de generar y remover es especialmente favorecedora para el trabajo con intereses ya que brinda oportunidades de que los estudiantes puedan descubrir y desarrollar intereses a partir de una variada oferta de actividades (salidas, visitas de expertos, etc.). Antes de cada salida/visita de un experto los docentes animan a los

estudiantes a pensar en preguntas que les generen curiosidad e interés sobre el tema y luego estas preguntas se traen a una puesta en común después de la salida/visita. Además en las observaciones de aula se ha constatado como algunos estudiantes, al argumentar sus elecciones de pregunta, hacían referencia a experiencias tales como conferencias, visitas de expertos y salidas como generadoras de intereses.

En lo que refiere a la *Dimensión 2*, muchos autores sostienen que la realización de actividades que puedan resultar novedosas favorece la generación de intereses situacionales (Palmer, 2004, 2009; Hidi, 2001; Renninger y Hidi, 2011; Hidi y Renninger, 2006). A este respecto, a partir de lo observado en la pregunta “¿Lo que vemos es todo lo que hay?” se han identificado dos actividades que los estudiantes han valorado como novedosas y que les han generado especial interés. Estas actividades son la disección de un ojo de cordero y la aplicación de pruebas de la visión entre los estudiantes. A partir de las observaciones de aula se ha podido notar que muchos estudiantes mostraban interés por dichas actividades. Sin embargo en los documentos generados por los mismos, algunos han expresado, con respecto a la actividad de pruebas de la visión, que al ser muchas pruebas y tres días realizando actividades muy similares habían perdido interés con los días. Asimismo, en la entrevista con una estudiante, ésta había destacado que la disección había sido la actividad que más le había gustado de la pregunta ya que al ser una actividad que implica el “hacer” esto le permitió entender mejor cómo está conformado el ojo, cuáles son sus partes y qué funciones cumplen. También afirmó que este contenido se habría podido trabajar a través de otra actividad (con un video o una imagen) pero que quizás no le habría parecido igual de interesante y probablemente no habría entendido lo mismo.

En cuanto a la *Dimensión 3*, Flowerday y Schraw (2003) afirman que brindar la oportunidad de elegir en las tareas que se han de realizar para trabajar un contenido aumenta los niveles de implicación afectiva y que los estudiantes tienden realizar la elección teniendo en cuenta sus intereses. Por tanto, el diseño y ejecución de actividades que promuevan oportunidades de elección sobre algún/algunos aspectos de las mismas podrían favorecer la generación, el mantenimiento y el desarrollo de los intereses de los estudiantes. En la organización de la práctica de “Preguntas interesantes” se han observado dos momentos en los que los estudiantes tienen la posibilidad de elegir según sus intereses, estos son: la selección de salidas/visitas de expertos y la selección argumentada de la pregunta. En la entrevista con la estudiante ésta ha manifestado que esta dinámica le permitía escoger y trabajar en las preguntas que le generen mayor interés y que cree que esto la ayuda a aprender mejor. Asimismo en las observaciones de aula de la pregunta “¿Lo que vemos es todo lo que hay?” se ha observado que los estudiantes han elegido en numerosos aspectos de las actividades llevadas a cabo. Estos aspectos son: el contenido de la pregunta, las actividades para aprender, los grupos de trabajo (el profesor únicamente les dijo que fuesen de edades mezcladas), en qué momentos realizar las actividades, qué herramientas utilizar para cumplir con las actividades etc. En la primera

sesión han elegido cambiar el contenido de la pregunta ya que los profesores de ciclo habían pensado orientarla hacia la temática de los organismos microscópicos y los alumnos eligieron que tratara de la visión (ver anexo 2 y anexo 4). En dicha sesión, por medio de una puesta en común y debate, han elegido también qué actividades serían llevadas a cabo para trabajar este contenido. En cuanto a los grupos de trabajo para las diferentes actividades, en todo momento el docente les ha dado la libertad de elegir sus compañeros de trabajo dando como consigna el que fueran de edades mezcladas y fuera de su zona de confort. También ha habido numerosos momentos en los que el docente y los diferentes grupos de trabajo han negociado los momentos en los que realizarían las actividades. Cada grupo de trabajo manejaba sus ritmos para cumplir con las actividades del día, de repente uno decidía trabajar en la maqueta a la primera hora y luego del descanso trabajar la descripción de lo que han hecho y otros grupos decidían distribuir su tiempo de manera diferente. Por tanto se podría afirmar que mediante estas medidas el profesor ha brindado oportunidades para que los estudiantes pudiesen autorregular las actividades que han llevado a cabo. En ese sentido algunos autores afirman que fomentar un mayor grado de autonomía (Deci, 1992; Ryan y Deci, 2006) y oportunidades para autorregular la actividad (Kunter et al., 2007), podría favorecer el mantenimiento y desarrollo de los intereses de los alumnos.

En lo que respecta a la *Dimensión 4*, son muchos los autores que sostienen que las actividades que brindan la oportunidad de interactuar con otras personas proporciona apoyo al desarrollo de intereses (Nolen, 2007) y contribuye a la interacción con intereses potenciales que puedan emerger (Barron et al., 2009; Palmer, 2009). En las observaciones de aula de la pregunta ¿Lo que vemos es todo lo que hay? se han identificado numerosas actividades realizadas a través grupos de trabajo colaborativo. Estas son la aplicación de las pruebas de la visión, la disección del ojo de cordero, el diseño y construcción de la maqueta del ojo y la elaboración de una descripción de las actividades realizadas en la pregunta. También se ha notado que en algunos momentos en los que el profesor les brindaba la opción de elegir si realizar una actividad de manera individual o grupal, la mayoría de alumnos elegía hacerlo de manera grupal. Además, a partir del análisis de los documentos generados por los estudiantes se ha observado que algunos de ellos especifican que les ha gustado trabajar en sus grupos. En la entrevista con la estudiante, esta ha destacado que sus compañeros grupo la han ayudado a entender mejor las partes del ojo y que ella misma se ha sentido capaz de brindar ayudas a sus compañeros, incluso ha destacado que considera que ha recibido más ayudas de sus compañeros que del docente. Asimismo ha destacado que el situarse como experta en el grupo de mosaico le ha brindado la oportunidad de comunicar algo que los demás no conocían tanto pero que les parecía interesante porque la escuchaban. En ese sentido, desde el diseño y desarrollo de la comunicación de las preguntas se realizan actividades que permiten que los estudiantes participen en sus grupos de mosaico asumiendo el rol de expertos en torno a una temática. Algunos autores afirman que el situar a un estudiante desde el rol de experto para participar como parte de un grupo favorece el apoyo del

interés de los estudiantes hacia un objeto concreto (Renninger y Hidi, 2011; Hidi et al., 1998 citado por Renninger y Hidi, 2015). De esta forma se generan oportunidades para que los alumnos interactúen en favoreciendo el desarrollo de su interés hacia un contenido específico e incluso quizá generen otros nuevos. Quizás lo que habría enriquecido aún más estos espacios de interacción habría sido que el docente encargado de la pregunta aprovechara las oportunidades para compartir sus intereses en torno a las temáticas que se estuviesen desarrollando u otras que pudiesen estar vinculadas a éstas. De acuerdo con Long y Murphy (2005) el interés que el docente pueda poseer hacia un contenido en concreto puede contribuir a que emerja y/o se desarrolle un interés hacia dicho contenido en sus alumnos. Es por este motivo que el que el docente pueda encontrar espacios para compartir y conectar sus intereses con los contenidos académicos que se pudiesen estar trabajando podría resultar provechoso para el trabajo con los intereses de sus estudiantes.

En cuanto a la *Dimensión 5*, hay autores que plantean que el uso de la reflexión sobre el valor de las tareas que se realizan para aprender favorece la generación del interés hacia un contenido determinado (Hulleman et al., 2008; Hulleman y Harackiewicz, 2009). A este respecto, a través de las observaciones de aula en el desarrollo de la rueda de preguntas en la última sesión se ha identificado un espacio dedicado a la reflexión sobre las actividades realizadas y lo aprendido durante la pregunta. Este ha consistido en que los estudiantes elaboraran un texto reflexivo, sobre lo que han hecho y qué han aprendido. Analizando estos textos se ha observado que en general se ven distintos niveles de reflexión por parte de los estudiantes. Algunos estudiantes se han limitado a nombrar las actividades que han realizado mientras que otros han reflexionado un poco más en torno a cómo sean sentido en las actividades otros han comparado sus expectativas con lo que finalmente han concretado en la pregunta, algunos incluso han explicitado cómo se han sentido trabajando en grupo, otros han reflexionado sobre qué actividades les han gustado, cuáles habrían cambiado, cuáles habrían agregado. A partir del análisis de textos y de la observación de aula correspondiente a esta sesión se ha notado que los alumnos que han realizado una reflexión más en profundidad son también los que han demostrado más interés por la temática de la pregunta, incluso cuando algunas de las actividades realizadas no les han parecido interesantes. Además, desde el diseño de la práctica de preguntas interesantes se ha identificado al espacio de selección argumentada de preguntas como uno especialmente propicio para la reflexión acerca de los intereses de los estudiantes, sin embargo en la observación correspondiente a este momento no se ha identificado un espacio que sitúe a los intereses como objeto de reflexión como se propone en esta dimensión. El docente ha explicado que esto se ha debido a que ese día en la escuela han realizado una actividad que no estaba prevista en el horario semanal habitual y les había sacado la mitad del tiempo dedicado a la puesta en común de la selección argumentada (una hora de las dos que tenían previstas). De manera que solo han tenido tiempo de recoger la elección de preguntas de cada estudiante sin ahondar ni reflexionar en los argumentos e intereses que respaldan esta elección. Otra cosa que se considera que podría haber dificultado la



reflexión en torno a los intereses detrás de esta selección argumentada es que los docentes han decidido que ambas líneas realizaran la selección argumentada juntos lo que hizo que, al tener que hacer una puesta en común entre el doble de estudiantes, lleve el doble de tiempo y que algunos alumnos se muestren más dispersos. Se considera que esta actividad en particular podría resultar especialmente propicia para la reflexión en torno a los intereses, favoreciendo a que los estudiantes puedan identificarlos, contrastarlos (los propios en diferentes momentos y también con los intereses de otros), reflexionar de dónde vienen y a dónde les llevan. En la entrevista con el docente, este había comentado que de hecho no tenía previsto hacer actividades adicionales para trabajar los intereses de los alumnos. También cabe destacar que, durante el desarrollo de la pregunta ¿Lo que vemos es todo lo que hay? el docente ha aprovechado numerosas oportunidades para conectar el contenido a aprender con experiencias de la vida diaria de los estudiantes, por medio de preguntas, referencias, etc. Por ejemplo cuando estaban hablando de los trastornos de la vista y cómo identificarlos el docente le preguntó a un estudiante que tenía lentes si había visitado a un optometrista y que explique cómo había sido su experiencia e invitó a los demás estudiantes a compartir si habían vivido algo similar.

Finalmente en lo que refiere a la *Dimensión 6*, existen autores que afirman que el brindar tiempo, flexibilidad, ayudas y recursos; y fomentar sentimientos de competencia promueve una exploración sostenida en torno al/a los contenido/s de interés de los estudiantes (Azevedo, 2006; Leibham et al., 2005). En relación a ello Barron (2006) sostiene que las actividades de aprendizaje promovidas por el interés son de carácter auto-sostenido, por tanto pueden extenderse a través de diferentes contextos de actividad (escuela, hogar, comunidad, etc.). Precisamente, los intereses posibilitan la generación de nuevas actividades de aprendizaje en relación con los mismos (Barron. 2006; Ito et al., 2013). Desde el diseño y desarrollo de la práctica de “Preguntas interesantes” estos espacios de exploración pueden ser especialmente identificados en dos momentos: el de generar y remover, y la primera sesión de desarrollo de la pregunta (en la que se define el contenido de la y las actividades que serán llevadas a cabo para trabajar este contenido). Es en estos espacios que los docentes de ciclo brindan a los estudiantes un abanico de oportunidades y recursos para explorar según sus intereses y generar interrogantes que podrán ser abordadas. Asimismo, a partir de las observaciones de aula del desarrollo de la pregunta se ha notado como en numerosas oportunidades el docente ha actuado como facilitador de recursos y fuentes de información para los estudiantes. A este respecto, a partir de la revisión de los documentos generados por los estudiantes se ha observado como algunos de ellos manifestaban que les habría gustado que un experto relacionado con la temática (un optometrista, un ciego, alguien con daltonismo) los visitara y les hablara de su experiencia. Sin embargo el docente ha manifestado que se había puesto en contacto con un optometrista para que viniera de visita pero por un imprevisto no le había sido posible venir.

## 5. Conclusiones

A partir del análisis de las estrategias implementadas en la práctica pedagógica de “Preguntas interesantes” a la luz de las estrategias que proponen diferentes autores para el trabajo con los intereses se presentan las siguientes conclusiones:

Por un lado, en las dimensiones de análisis en las que se ha identificado mayor convergencia entre las estrategias implementadas en la práctica de “Preguntas interesantes” con las que proponen diversos autores para el trabajo con intereses son las dimensiones 1, 2, 3, 4 y 6. A este respecto, “Preguntas interesantes” se trata de una práctica organizada a través de una metodología por proyectos que parten de interrogantes generadas por los estudiantes. Los docentes realizan la selección de preguntas teniendo en cuenta por una parte, las preguntas generadas por los alumnos de acuerdo con sus preferencias, sus intereses y por otra parte el currículum. Esto se lleva a cabo por medio de espacios de coordinación planificados y organizados con el fin de que los docentes puedan poner en relación los intereses de los estudiantes con el currículum. Esto concuerda con los planteamientos de las propuestas de personalización de los aprendizajes, que proponen ajustar los procesos de enseñanza-aprendizaje tanto a las características, ritmos y necesidades del estudiante, como a sus objetivos, intereses y opciones de aprendizaje, con el propósito de promover la realización de aprendizajes con sentido. De manera que trabajar con los intereses no supone renunciar a trabajar, enseñar y aprender aquello que se considera que es básico e imprescindible. En la práctica de “Preguntas interesantes” se ofrecen espacios de exploración en los que se brindan las ayudas y recursos necesarios para que los alumnos indaguen según sus intereses. Desde el diseño y desarrollo de la práctica pedagógica los estudiantes cuentan con numerosas oportunidades para elegir, según sus intereses, sobre diversos aspectos de las actividades llevadas a cabo. Algunas de estas actividades llevadas a cabo han sido valoradas por los estudiantes como novedosas, estas han partido de situaciones reales y complejas y han favorecido la generación de intereses situacionales. También, durante el desarrollo de una pregunta se ofrecen numerosas actividades realizadas a través grupos de trabajo colaborativo lo que proporciona apoyo al desarrollo de intereses y contribuye a la interacción con intereses potenciales que puedan emerger. Además, en el momento de mosaico o comunicación de la pregunta los estudiantes cuentan con la oportunidad de situarse como expertos en torno a la temática de su pregunta dentro de su grupo de mosaico lo que favorece el desarrollo de su interés hacia el contenido específico de la misma.

Por otro lado, en lo que respecta a la Dimensión 5 se ha constatado menor convergencia entre las estrategias propuestas por diferentes autores para el trabajo con intereses y las implementadas en la práctica de “Preguntas interesantes”. Si bien se han identificado momentos de reflexión a lo largo del desarrollo de la práctica sobre las actividades realizadas y lo aprendido durante la pregunta, no se ha identificado un espacio que sitúe a los intereses como objeto de reflexión como se propone en la

Dimensión 5. Por tanto, una propuesta de mejora para potenciar estos espacios de reflexión, en lo que supone al trabajo con los intereses, sería orientar la reflexión situando a los intereses como objeto de la misma. Esto supone reflexionar acerca de cuáles son mis intereses, porqué me interesa esto, de dónde vienen mis intereses y a dónde me llevan, cómo es mi proceso de elección según mis intereses, qué intereses comparto o no con los demás, y principalmente, cómo mi interés ha ido modificándose o no a lo largo de la actividad (si se ha debilitado, reforzado o mantenido).

En conclusión, los resultados del análisis indican que gran parte de las estrategias implementadas en la práctica de “Preguntas interesantes” convergen con las estrategias planteadas por los diferentes autores para el trabajo con los intereses. Sin embargo, en lo que respecta a las estrategias relacionadas con la reflexión se recomienda situar a los intereses como objeto de la misma. Especialmente se sugiere orientar la reflexión en lo que respecta a la forma en que los intereses de los estudiantes se han ido modificando a lo largo del desarrollo de la pregunta.

## 6. Referencias Bibliográficas

- Azevedo, F. S. (2006). Personal excursions: Investigating the dynamics of student engagement. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 11(1), 57-98. DOI: 10.1007/s10758-006-0007-6
- Azevedo, F. S. (2011). Lines of Practice: A Practice-Centered Theory of Interest Relationships. *Cognition and Instruction*, 29(2), 147–184. DOI: 10.1080/07370008.2011.556834
- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human development*, 49(4), 193-224. DOI: 10.1159/000094368
- Barron, B., Martin, C. K., Takeuchi, L., y Fithian, R. (2009). Parents as learning partners in the development of technological fluency. Disponible en <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31007716/barron-parentsaslearningpartners.pdf>
- Coll, C. (2009). Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares. En A. Marchesi, J.C. Tedesco y C. Coll (Coords.), *Reformas educativas y calidad de la educación* (pp. 101-112). Madrid: OEI Santillana.
- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender en el mundo actual desafíos y encrucijadas. *Pensamiento Iberoamericano*, 7, 47–66.
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 2013, num. 219, p. 31-36.
- Coll, C. (2015). Las tecnologías de la información y la comunicación y la personalización del aprendizaje. En *1er Coloqui Internacional de Experiencias Educativas Mediadas por Tecnología*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Puebla.
- Coll, C. (2016). La personalització de l'aprenentatge escolar. El què, el per què i el com d'un repte indefugible. En J. M. Vilalta (Ed.) *Anuari de l'Educació a Catalunya 2016*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Coll, C. (2018). Procesos de aprendizaje generadores de sentido y estrategias de personalización. En C. Coll (Coord.), *La personalización del aprendizaje*. (pp. 14-18). Barcelona: Editorial Graó.

- Coll, C., y Monereo, C. (2008). Educación y aprendizaje en el siglo XXI: Nuevas herramientas, nuevos escenarios, nuevas finalidades. En *Psicología de la educación virtual: aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Madrid: Morata.
- Deci, E. L. (1992). The relation of interest to the motivation of behavior: A self-determination theory perspective. En K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 43-70). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- DiGiacomo, D. K., Van Horne, K., Van Steenis, E., y Penuel, W. R. (2018). The material and social constitution of interest. *Learning, culture and social interaction*, 19, 51-60. DOI: 10.1016/j.lcsi.2018.04.010
- Equip Directiu de l'Escola Riera de Ribes. (2004). *Projecte Educatiu de Centre*. Sant Pere de Ribes: Escola Riera de Ribes. Disponible en <https://agora.xtec.cat/ceiprieraderibes/wp-content/uploads/usu901/2018/11/annexe-PEC-RieradeRibes.pdf>
- Equip Directiu de l'Escola Riera de Ribes. (2017a). *Programació General Anual 2017*. Documento interno. Sant Pere de Ribes: Escola Riera de Ribes.
- Equip Directiu de l'Escola Riera de Ribes. (2017b). *Projecte de Direcció*. Sant Pere de Ribes: Escola Riera de Ribes. Disponible en [https://agora.xtec.cat/ceiprieraderibes/wp-content/uploads/usu901/2014/11/PROJECTE-DIRECCI%C3%93-2017\\_2021.pdf](https://agora.xtec.cat/ceiprieraderibes/wp-content/uploads/usu901/2014/11/PROJECTE-DIRECCI%C3%93-2017_2021.pdf)
- Flowerday, T., y Schraw, G. (2003). Effect of choice on cognitive and affective engagement. *The Journal of Educational Research*, 96(4), 207-215. DOI: 10.1080/00220670309598810
- GRINTIE-BLE. (2017). *El desafío de la personalización del aprendizaje escolar: principios, posicionamientos e implementación en los centros educativos –PERSONAE. Memoria científico-técnica*. Convocatorias 2017. Proyectos Excelencia y Proyectos Retos: Agencia Estatal de Investigación.
- Hidi, S. (2001). Interest, reading, and learning: Theoretical and practical considerations. *Educational psychology review*, 13(3), 191-209. DOI: 10.1023/A:1016667621114
- Hidi, S. y Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational psychologist*, 41(2), 111-127. DOI: 10.1207/s15326985ep4102\_4

- Hulleman, C. S., Durik, A. M., Schweigert, S. B. y Harackiewicz, J. M. (2008). Task values, achievement goals, and interest: An integrative analysis. *Journal of educational psychology, 100*(2), 398-416. DOI: 10.1037/0022-0663.100.2.398
- Hulleman, C. S., y Harackiewicz, J. M. (2009). Promoting interest and performance in high school science classes. *Science, 326*(5958), 1410-1412. DOI: 10.1126/science.1177067
- Ito, M., Gutiérrez, K., Livingstone, S., Penuel, B., Rhodes, J., Salen, K., Schor, J., Sefton-Green, J., y Watkins, S.C. (2013). *Connected learning: An agenda for research and design. A research synthesis report of the Connected Learning Research Network*. Irvine, CA: Digital Media and Learning Research Hub.
- Krapp, A., y Prenzel, M. (2011). Research on interest in science: Theories, methods, and findings. *International journal of science education, 33*(1), 27-50. DOI: 10.1080/09500693.2010.518645
- Kumpulainen, K. (2014). Pedagogies of Connected Learning: Adapting Education into the Twenty-First Century. En *Adaptivity as a Transformative Disposition* (pp. 31-41). Springer, Singapore.
- Kunter, M., Baumert, J., y Köller, O. (2007). Effective classroom management and the development of subject-related interest. *Learning and instruction, 17*(5), 494-509. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2007.09.002
- Leibham, M. E., Alexander, J. M., Johnson, K. E., Neitzel, C. L., y Reis-Henrie, F. P. (2005). Parenting behaviors associated with the maintenance of preschoolers' interests: A prospective longitudinal study. *Journal of Applied Developmental Psychology, 26*(4), 397-414. DOI: 10.1016/j.appdev.2005.05.001
- Livingstone, S., y Sefton-Green, J. (2016). *The class: Living and learning in the digital age*. NYU Press.
- Long, J. F., y Murphy, P. K. (2005). Connecting through content: The responsiveness of teacher and student interest in a core course. En *Meetings of the American Educational Research Association, Montreal, Canada*.
- Martín, E.; Solari, M.; De Vicente, J.; Luque, M. J.; Nieto, M.; y Coll, C. (2018). La potencialidad del aprendizaje servicio para la personalización del aprendizaje escolar. RIDAS, *Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, 5*, 37-61. DOI: 10.1344/RIDAS2018.5.4

- Nolen, S. B. (2007). Young children's motivation to read and write: Development in social contexts. *Cognition and instruction*, 25(2-3), 219-270. DOI: 10.1080/07370000701301174
- Rajala, A. (2016). *Toward an agency-centered pedagogy: A teacher's journey of expanding the context of school learning*. (University of Helsinki, Ed.). University of Helsinki, Helsinki.
- Renninger, K. A., y Bachrach, J. E. (2015). Studying triggers for interest and engagement using observational methods. *Educational Psychologist*, 50(1), 58-69.
- Renninger, K. A., y Hidi, S. (2011). Revisiting the conceptualization, measurement, and generation of interest. *Educational Psychologist*, 46(3), 168-184. DOI: 10.1080/00461520.2011.587723
- Renninger, K. A., y Hidi, S. (2015). *The power of interest for motivation and engagement*. New York: Routledge.
- Rodriguez-Illera, J. (Comp.) (2013): *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will?. *Journal of personality*, 74(6), 1557-1586. DOI: 10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x

## 7. Anexos

Anexo 1: Distribución temporal de la pregunta “¿Lo que vemos es todo lo que hay?” correspondiente a la tercera rueda de “Preguntas interesantes” del curso 2018-2019

Rueda de Preguntas		Maestros	Un maestro	Grupo de alumnos	Alumnado	Familias	
EVALUACIÓN COMO HERRAMIENTA	Generar y Remover <i>Semana 1</i>	1-Selección de la salida/expertos (de diferentes ámbitos)					
		2-Organización salidas/expertos					
		3- Selección de salidas					
		4-Organización del alumnado en salidas/expertos (listas)					
		5-Salida/expertos					
		6-Conversación para remover y generar preguntas interesantes					
	Selección de propuestas <i>Semana 2</i>	7-Agrupar preguntas en la “bolsa de preguntas”					
		8-Selección de preguntas (currículum diversificado)					
		9-Organización y preparación del plenario					
		10-Preparación del plenario					
		11-Plenario					
		12-Selección argumentada					
	Desarrollo <i>Semanas 3,4 y 5</i>	13-Repartición del alumnado en las preguntas					
14-Desarrollo de las preguntas -Expectativas, concreción y planificación de la pregunta -Búsqueda de información de las partes del ojo -Diseción de un ojo de cordero -Aplicación de pruebas de la visión -Diseño y elaboración de una maqueta con las partes del ojo - Elaboración de un texto reflexivo sobre lo abordado en la pregunta, los contenidos trabajados, las actividades y propuestas de mejora							



<b>Comunicación o Mosaico</b>	<i>Semanas 6, 7 y 8</i>	15- Selección de las preguntas para el mosaico					
		16- Repartición del alumnado en los grupos de expertos y los grupos de mosaico					
		17-Plenario					
		18- Preparación de la comunicación de la pregunta en el grupo de expertos					
		19- Comunicación al grupo de mosaico					
		16- Autoevaluación del mosaico en el grupo de expertos y en el grupo de mosaico.					

Anexo 2: Ejemplo de registro narrativo de las observaciones de aula realizadas

**REGISTRO NARRATIVO (Observaciones y reuniones)**

Documento realizado en el marco de la recogida de datos del proyecto PERSONAE (GRINTIE-BLE, 2017).

<b>CENTRO</b>	Escola Riera de Ribes	<b>ÁMBITO</b> (nº sesión, tipo de actuación o tipo de actividad)	Preguntas interesantes (Profesor Jordi de 4to de primaria)
<b>FECHA</b> (aa-mm-dd)	19 – 01- 18	<b>PARTICIPANTES</b> (rol, nombres, número...)	44 alumnos – 7 alumnos ausentes Jordi (profesor de 4to de primaria) Noemí (profesora de 4to de primaria) Víctor (profesor de apoyo) En la pregunta: 16 alumnos – 2 ausentes
<b>HORA</b> (de inicio y final)	9:00 – 12:30		
<b>DURACIÓN</b>	3:30h	<b>OBSERVADORES</b> (subrayado el autor del registro)	<u>Camila</u>
<b>LUGAR</b>	Aula 4to de Primaria Aula Pregunta “El que veiem es tot el que hi ha?”		
<b>DESARROLLO Y CONTENIDO</b>			
<p>(Las percepciones de las dinámicas y los comentarios puntuales del observador/a se señalarán en el propio destacándolos con fondo <b>amarillo</b>)</p> <p>9:00 Los estudiantes van a la clase de cuarto de primaria y se sientan en mesas agrupadas (6 sillas c/u) y otros traen bancos para sentarse en donde encuentren lugar, Víctor pasa lista. En el pasillo están las listas de qué niños van a qué preguntas, por lo que muchos ya saben qué pregunta les tocará trabajar. Jordi empieza a decirles que hoy inician la pregunta y lee la lista de qué niños van a qué preguntas (con qué profesores y en qué aula) en caso de que algunos aún no hayan visto las listas colgadas en los pasillos. Seguidamente les da la indicación de llevar a la pregunta la libreta y un bolígrafo para tomar apuntes. Jordi asigna a dos alumnos para que vayan a llevar el desayuno a los de nivel inicial. Jordi también les recuerda a los alumnos que deberán pactar, con el profesor encargado de la pregunta que les toque, el dentro/fuera (los que deseen hacer el dentro/fuera como educación física ese día) y la hora del patio.</p> <p>9:20 Jordi va al salón de la pregunta “El que veiem es tot el que hi ha?”. Los estudiantes van llegando al salón y eligen dónde sentarse (5 mesas grandes con 5 sillas cada una). Jordi les indica que no se sienten en “zona de confort”, es decir con amigos o niños de su mismo grado. El profesor presenta a Camila como observadora de la actividad de preguntas interesantes, explicando que estará presente algunos días para ver cómo trabajan en la pregunta. Jordi pasa lista (6 alumnos asignados de cada grado, 16 alumnos presentes y dos ausentes) y luego pide a los niños que se presenten diciendo su nombre y en qué número de opción han escogido esta pregunta. La mayoría de estudiantes presentes han elegido la pregunta como primera o segunda opción, uno de ellos la tenía como tercera opción, otro dice que la tenía como cuarta opción (cosa poco convencional ya que solo le piden a los niños 3</p>			

opciones pero pueden poner más si lo desean) y un estudiante no eligió esa pregunta en sus tres opciones. El estudiante que la ha pedido como tercera opción es un chico de sexto grado (Joaquín) que había sido asignado originalmente a la pregunta “Programem un joc, podem?” pero lo han cambiado de pregunta porque al decirle qué pregunta le tocaba empezó a hacer broma de los compañeros que querían esa pregunta y no la tenían.

9:40 Después Jordi les pide a los estudiantes que escriban explicando lo que esperan de esta pregunta y ponerlo en común, a modo de saber si lo que han pensado los maestros para la pregunta coincide con lo que los estudiantes esperan de ella. El profesor les da a los estudiantes 5 minutos para escribir en sus libretas antes de ponerlo en común. Mientras los niños se disponen a realizar la tarea Jordi circula por las mesas asegurándose que los niños realicen la tarea y preguntando “¿qué te gustaría?” “¿cuáles son tus expectativas?”. Se inicia la puesta en común y los alumnos van levantando la mano para compartir sus ideas mientras Jordi las anota en el papel grande que está colgado al lado de la pizarra.

Ángel: “Yo he elegido esta pregunta porque siempre me he preguntado si lo que vemos es todo lo que hay.

Jordi: “Ya, pero tu cuando escuchas esta pregunta, ¿qué entiendes? ¿Qué venimos a hacer aquí?”

Ángel: “Yo creo y espero que aprendamos si lo que vemos es todo lo que hay”

Jordi: “Ya pero, ¿qué quiere decir esta pregunta? Cuando decimos “El que veiem es tot el que hi ha?” ¿Tú qué te imaginas que haremos? Trabajaremos sobre el espacio, trabajaremos sobre el mar, trabajaremos sobre las plantas ¿Tú qué crees que trabajaremos?”

Ángel: “Trabajaremos sobre los ojos.”

Jordi: “Sobre la vista. Dime.” (señalando a otro estudiante)

Estudiante 1: “Yo creo que esta pregunta será muy interesante y que estará encaminada a trabajar los ojos y las ilusiones ópticas.”

Jordi: “¿Qué más?” (señalando a otra estudiante)

Estudiante 2: “Yo creo que esta pregunta se encaminará al cuerpo humano y a los ojos. Puede ser que vengan algunos expertos como un biólogo que nos explicará cómo es nuestro cuerpo en la parte de los ojos y cómo vemos”.

Jordi: “Muy bien, puede ser que venga un biólogo o una persona que tenga daltonismo y nos explique su experiencia. Si dime (señalando a otro estudiante).”

Nahuel: “Yo creo que trabajaremos sobre las imágenes que capta el cerebro.”

Jordi: “Imágenes que capta el cerebro. Vale, ¿qué más? Carles.”

Carles: “Yo creo que trabajaremos sobre la visión.”

Jordi: “La visión. Venga quien más, Aleix.”

Aleix: “Yo creo que esta pregunta es una pregunta como otras y yo creo que en esta pregunta pues hablaremos de la cara, de los ojos.”

Jordi: “De la cara, de la visión, de los ojos.”

Estudiante 3: “Yo creo que esta pregunta se enfocará en la biología, y como ha dicho Nahuel, las imágenes del cerebro. Me agradaría hacer esta pregunta con un microscopio y ver las cosas que no se ven en un trozo de carbón o de comida, también que venga un experto y un test de visión.”

Jordi: “Vale gracias, ¿Qué más? Ángel.”

Ángel: “Yo creo que estudiaremos los ojos y haremos un test, y que estudiaremos las ilusiones ópticas.”

Jordi: “Las ilusiones ópticas, ya lo tenemos apuntado vale. ¿Qué más falta? ¿Lo has dicho ya? (Señalando a otro estudiante)”

Estudiante 4: “No, ya lo han dicho.”

Jordi: “¿Qué es?”

Estudiante 4: “Ilusiones ópticas.”

Jordi: “Ilusiones ópticas, vemos que eso como que se va repitiendo. ¿Pol?”

Pol: “Yo no sabía qué haríamos en esta pregunta pero yo creo que trabajaríamos más o menos (señalándose los ojos).”

Jordi: “Sobre los ojos, ¿no?”

Pol: “Si.”

Jordi: “Jordina.”

Jordina: “Ya lo han dicho.”

Jordi: “Pues igual repítelo porque también es importante saber. Igual hay 10 personas que se piensan que trabajaremos las ilusiones ópticas.”

Jordina: “Sobre los ojos, las ilusiones ópticas, lo que vemos y lo que no.”

Jordi: “Todo relacionado con la vista. ¿Qué más?”

Estudiante: “Que a mí me agradaría saber si los animales, la vista que tienen, es igual a la nuestra.”

Jordi: “Visión humana, visión animal. Vale ¿Quién no ha dicho nada todavía? Jan”

Jan: “Yo he elegido esta pregunta porque creo que haríamos cosas divertidas con la vista y me interesa. Creo que investigaremos sobre el cuerpo, cosa que a mí me agrada porque yo personalmente no sé cómo funciona.”

Jordi: “Vale, el cuerpo. Gonzalo.”

Gonzalo: “Yo he elegido esta pregunta porque creo que trabajaremos sobre la vista y vendrá algún experto a explicarnos diferencias entre los animales y nosotros.”

Jordi: “Joaquín, ¿Ya lo has dicho?”

Joaquín: “No.”

Jordi: “Dinos.”

Joaquín: “Creo que estudiaremos sobre los ojos y la visión y que creo que vendrá algún experto a decirnos qué es el ojo y eso.”

Jordi: “Vale. Yo creo que estaría muy bien que pudieses decir lo que has escrito.”

Joaquín: “Espero que esta pregunta sea mejor que lo que yo estoy creyendo en este momento.”

Jordi: ¿Y qué es lo que crees en este momento?

Joaquín: “Es que no será muy buena.”

Jordi: “¿Por qué?”

Joaquín: “Porque no creo que no.”

Jordi: “Por qué no te grada el tema.”

Joaquín: “Si.”

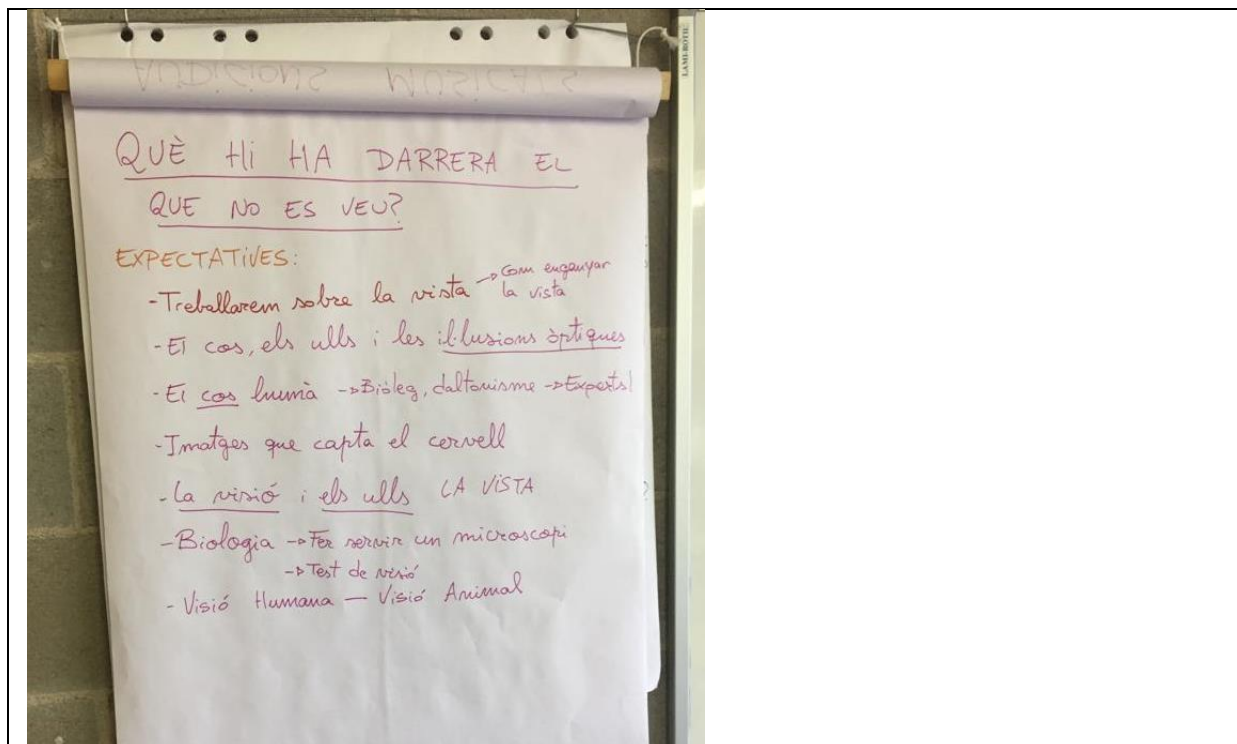
Jordi: “Tú vienes un poco decepcionado porque te había tocado otra pregunta (Joaquín dice “Si”, lo interrumpe) y yo por lo que entendiendo, por tu actitud delante de aquella pregunta te han dicho que no la puedes hacer y te ha tocado otra.”

Joaquín: “Le has clavado.”

Jordi: “O sea que hay una cosa que debes mejorar.”

Joaquín: “Si.”

Jordi: “Vale. Sólo Joaquín, espero y deseo, no haremos lo mismo que harán en la otra pregunta porque hacemos cosas diferentes, que lo que haremos aquí al final te agrada. Pero está bien que si hay alguien que dice escucha es que yo vengo un poco, pues eso, mis expectativas no son tan altas porque me ha pasado eso, está bien que lo pueda decir. Tened en cuenta cómo comienzas la pregunta y cómo la acabas.”



9:50 Seguidamente Jordi se pone a exponer lo que habían pensado los maestros para la pregunta, que se aproxima un poco a lo que han dicho los estudiantes. Explica que los docentes de ciclo habían propuesto que hubiese una pregunta relacionada con la biología y que tuviese que ver con el cuerpo humano, específicamente que tuviese que ver con las cosas del cuerpo humano que no se pueden ver pero que ahí están. De modo que la habían enfocado en las cosas que se pueden ver con un microscopio, que no se pueden ver a simple vista. El contenido podría ser sobre qué son los microorganismos y qué tipos de vida hay dentro de nuestro cuerpo y cerca nuestro que nosotros no podemos ver pero que son necesarios para nuestra vida. Señala que ya que hay muchos estudiantes a los que les interesaría trabajar las ilusiones ópticas, cómo funcionan nuestros ojos y cómo funciona la vista el contenido de la pregunta se podría adaptar un poco y encaminarla a cómo funciona la vista desde la biología. Esto debido a que en otra rueda de preguntas ya habían trabajado las ilusiones ópticas en la pregunta de los espejos.

9:53 Seguidamente Jordi indica que es momento de acordar quienes irán al dentro/fuera. Pregunta a que grado le toca hacer el dentro/fuera esa tarde (al ser viernes, un grado entero va al dentro/fuera con motivo de trabajar la cohesión de grupo). Le toca ir al 6to grado, así que Jordi le pide a los de 6to que dejen que los de 4to y 5to vayan ya que a ellos no les toca el dentro/fuera por la tarde ese viernes. Hay tres horarios por la mañana para ir al dentro/fuera, se anotan dos niños para ir en la segunda hora (10:30 a 11:30).

9:55 Jordi pone un documental del “Què, Qui, Com” sobre la visió, ya que es el tema que han decidido trabajar en la pregunta. Explica a los alumnos que en la página podrán encontrar más documentales acerca de tema que han surgido en la puesta en común como los microorganismos y que pueden acceder a ellos si les interesa verlos luego. Lo proyecta en la pizarra y pide a los alumnos que tomen notas sobre lo que les interesa y les gustaría trabajar en la pregunta porque luego será puesto en común. Durante la proyección del vídeo, los estudiantes observan, escuchan y toman notas.

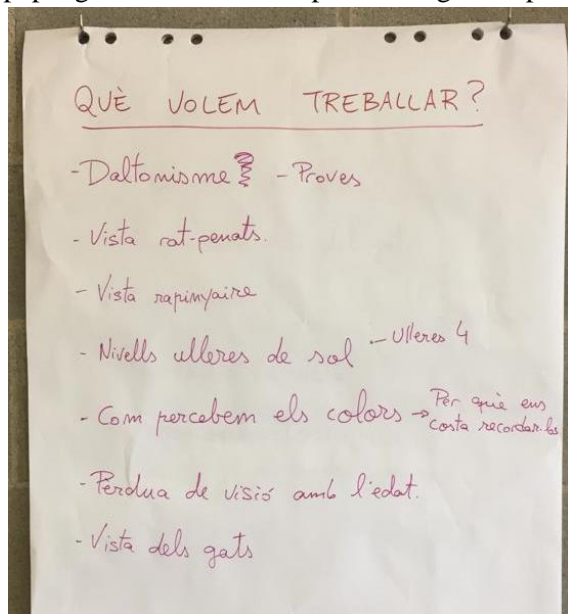
A continuació està disponible el link del documental:

<https://www.ccma.cat/tv3/alacarta/quequicom/qgc-i-la-visio/video/4517571/>

10:25 Jordi decide dar a los estudiantes los 5 minutos que quedan antes del descanso para que terminen de apuntar lo que les ha interesado del vídeo y hacia dónde quieren orientar el trabajo de la pregunta. Los alumnos se disponen a anotar en sus libretas mientras el profesor va supervisando que se mantengan en la tarea.

10:30 -11:00 Desayuno y hora de patio.

11:00 Puesta en común de lo que les ha interesado del vídeo y qué les gustaría trabajar. Los estudiantes van aportando levantando la mano y diciendo sus ideas mientras Jordi toma notas en un papel grande al lado de la pizarra. Algunas aportaciones se ven a continuación.



Ángel: “A mí me ha llamado la atención lo de las cuentas.” (refiriéndose a las pruebas de daltonismo)

Aleix: “Yo no sabía que los murciélagos tenían poca vista.”

Joaquín: “Yo no sabía que las personas de más edad perdían la vista de cerca.”

Estudiante 1: “A mí lo que me ha sorprendido han sido muchas cosas, que es la vista de los pájaros, las águilas y que hay tres niveles de gafas de sol.”

Estudiante 2: “Cuatro, hay cuatro.”

Estudiante 1: “Cuatro.”

Jordi: “Vale, ¿Qué más? Pol.”

Pol: “Yo no sabía que con las gafas de cuatro se veía tan poco.”

Estudiante 3: “¿Gafas de cuatro?”

Estudiante 4: “De cuatro de graduación.”

Jordi: “No es graduación como los que llevan gafas para poder ver, como las gafas que lleva Nahuel, son gafas de sol.”

Jan: “Yo conozco a un niño que tiene gafas de sol graduadas.”

Estudiante 5: “Lo de los colores de la bandera de Europa.” (refiriéndose al segmento de cómo percibimos los colores)

Jordi: “Vale. Cómo percibimos los colores.”

Santino: “Lo que había hecho el señor de antes de poner una mira y después ponía una luz que se ubicaba exactamente donde estaba la mira. Haría esta maqueta para explicarlo.”

Jordi: “Bien ¿qué es lo que podríamos trabajar? Vale. Sobre lo que ha salido en el video, ¿alguna cosa más que les haya llamado la atención que después querrían trabajar sobre eso?”

Santino: "Lo de los gatos."

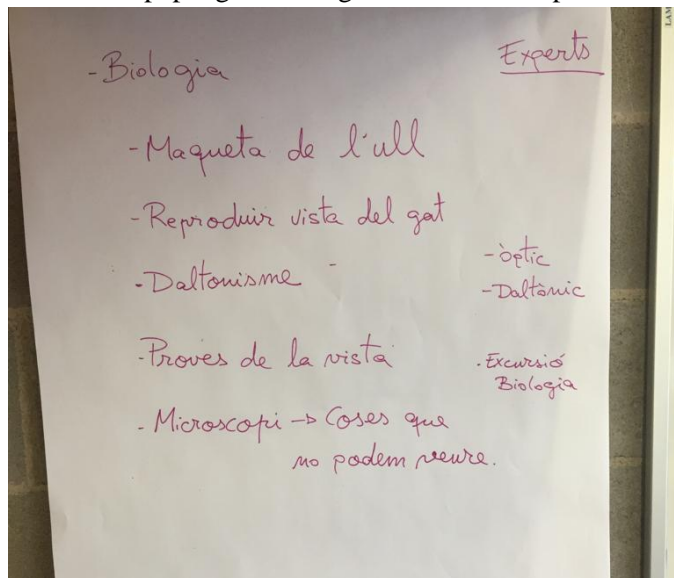
Jordi: "La vista de los gatos."

Joaquín: "Es que, es como luces, entra y sale."

Estudiante 6: "Lo de los colores, que tenemos mucha capacidad para ver colores, pero no tenemos mucha capacidad para recordarlos."

Jordi: "Vale."

11:15 Jordi indica que con todo eso que han puesto en común han de decidir qué cosas les gustaría trabajar en esta pregunta y de qué manera. También comenta que si alguien no está interesado en trabajar sobre la vista y le gustaría trabajar algo más enfocado en otro tema puede decirlo. Jordi toma notas en un papel grande colgado al lado de la pizarra.



Santino: "Yo creo que la enfocaría más hacia los microscopios y la biología. Porque como esta pregunta ya la habíamos hecho con los espejos, que habíamos enfocado a la vista y los efectos ópticos. Digo ¿porque no hacemos una pregunta más de biología? Para trabajar eso yo haría la maqueta que te he dicho, para lo de los gatos haría muchos espejos que uno mire y rebote. Que llegue a una lente, más o menos lo mismo, pero como los gatos."

Jordi: "Reproducir la vista del gato."

Nahuel: "Yo quiero hacerlo hacia el daltonismo."

Jordi: "¿Y qué te gustaría hacer sobre el daltonismo?"

Nahuel: "Pues que venga un experto, un daltónico y un óptico y nos explique cómo es eso y cómo es que afecta a su vista."

Aleix: "Podemos hacer pruebas como lo de los números." (Refiriéndose a las pruebas del daltonismo)

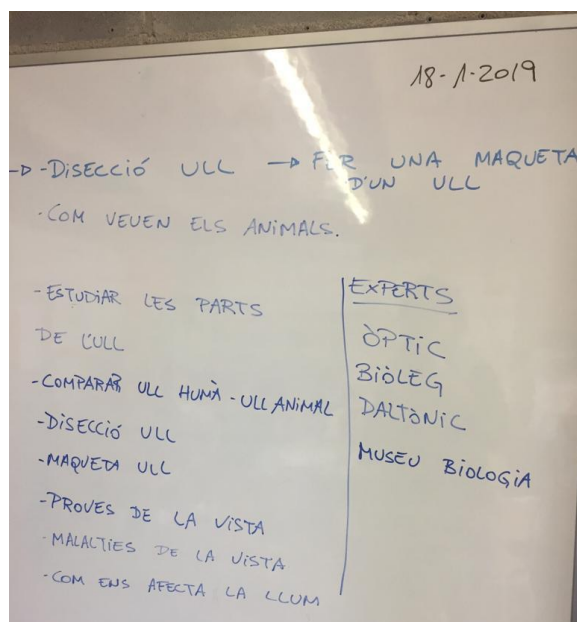
Jordi: "Pruebas de la vista."

Jordi: "Yo también les decía que los maestros pensábamos enfocarlo hacia los microorganismos, hacia todos los microorganismos que se pueden ver desde la lupa y todo el tipo de vida que se puede ver desde la lupa. Y entonces creo que ahora es el momento de que decidamos, o lo enfocamos hacia aquí y hacemos una pregunta especializada sobre la vista y trabajamos el ojo, o puede ser nos interesa más agarrar los microscopios que hay en el laboratorio y ver lo que podemos trabajar a partir de aquí."

11:30 Jordi indica a los estudiantes que piensen qué les gustaría trabajar y cómo hacerlo, lo discutirán en grupos (dos grupos de 5 y uno de 6) y tomarán apuntes para luego ponerlo en común para la decisión final. Mientras que los estudiantes conversan el profesor circula e interviene con preguntas.

11:50 Se realiza la puesta en común de lo discutido por los grupos. Mientras un representante de cada

grupo expone lo que han discutido Jordi toma notas en la pizarra. El primer grupo expone que quiere agarrar un ojo y abrirlo por la mitad para ver cómo funciona y hacer una maqueta de ello. El segundo grupo expresa que quiere trabajar con las moléculas porque están pero no se pueden ver a simple vista, también dicen que podrían ir al museo de la biología porque les parece muy interesante, también les parece interesante verlas en un microscopio. El tercer grupo dice que quieren trabajar la biología desde la comparación de la vista de los animales y la vista de los humanos, y desean construir la maqueta de un ojo. Luego de la puesta en común Jordi decide poner a votación entre la propuesta del segundo grupo y una combinación de las propuestas del primer y tercer grupo. Se inicia un debate sobre los dos temas y se pregunta si las moléculas son las bacterias, si tienen vida, ¿Qué son? ¿Son parte de la biología? Resuelven que las moléculas no siempre tienen vida, en realidad les interesaría más trabajar aquello que si tiene vida como las bacterias y microorganismos. Con una votación de 14 a 2 se decide trabajar enfocando la pregunta más hacia la vista y las partes del ojo. Por tanto los estudiantes empiezan a proponer temas y actividades para trabajar esta pregunta. Las mismas se pueden ver en la imagen a continuación.



12:15 Un niño pide ir al dentro/fuera por necesidad pero como queda un cuarto de hora para ir a almorzar no lo dejan salir porque lo más probable es que en el dentro/fuera ya estén recogiendo. Jordi dedica los últimos 15 minutos a darles tiempo a los estudiantes para que copien las actividades y temas de la pizarra en la libreta. Una vez que cada niño le muestra a Jordi lo que ha apuntado se retira a almorzar.

<b>OBSERVACIONES(dinámica global)</b>		
<b>DOCUMENTACIÓN U OTROS MATERIALES</b>		
Documentos aportados y utilizados en la sesión	Documentos aportados y no utilizados en la sesión	Documentos generados en la sesión
Incluir los enlaces de los documentos en el drive	Incluir los enlaces de los documentos en el drive	Incluir los enlaces de los documentos en el drive
<b>OTRA INFORMACIÓN RELEVANTE</b>		
<b>ACUERDOS Y/O COMPROMISOS</b>		



<b>VACIADO INICIAL DEL REGISTRO</b> (Informaciones relevantes para los objetivos de la investigación)
---

### Anexo 3: Pauta de las entrevistas realizadas

Documento utilizado en el marco de la recogida de datos del proyecto PERSONAE (GRINTIE-BLE, 2017).

<b>Focos</b>	<b>Subdimensiones</b>
1. Experiencias de aprendizaje: características.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Toma en consideración de los intereses y objetivos del alumnado en el diseño y desarrollo de la/s actividad/es: ejemplos y valoración.</li> <li>• Capacidad del alumnado para tomar decisiones sobre aspectos o elementos de la/s actividad/es: ejemplos y valoración.</li> <li>• Momentos de reflexión sobre la/s actividad/es, sus contenidos, su desarrollo, sus resultados: ejemplos y valoración.</li> <li>• Sentimientos y emociones experimentados durante la realización de la/s actividad/es (entusiasmo, placer, aburrimiento, gusto, disgusto...) ejemplos.</li> <li>• Relaciones con los compañeros durante la realización de la actividad (ayuda, colaboración, competición, indiferencia...): ejemplos y valoración.</li> <li>• Orientaciones y ayuda del profesorado antes, durante y al final de la/s actividad/es: ejemplos y valoración.</li> <li>• Satisfacción / insatisfacción ante los resultados / productos de la/s actividad/es: tanto de los propios como de los compañeros: ejemplos.</li> </ul> <p style="text-align: center;">[complementariedad con el foco 2]</p>
2. Conexiones entre experiencias de aprendizaje realizadas dentro y fuera de la escuela / instituto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conexiones entre los aprendizajes dentro-fuera: utilidad de lo que se aprende fuera para lo que se hace dentro, utilidad de lo que se aprende dentro para lo que se hace fuera.</li> <li>• Continuidad / discontinuidad entre los aprendizajes dentro-fuera: interés y toma en consideración por los profesores de lo que se aprende fuera; interés de los profesores por la utilidad para fuera de lo que se hace / aprende dentro.</li> <li>• Comparación entre los aprendizajes dentro-fuera: se aprende lo mismo o cosas diferentes, dónde se aprende más, dónde es más importante y útil lo que se aprende, para qué sirve lo que se aprende dentro</li> <li>• Comparación entre las actividades de aprendizaje dentro-fuera: se aprende de la misma manera o de manera diferente, se utilizan o no los mismos instrumentos, recursos y medios dentro y fuera, semejanzas y diferencias en cómo se aprende dentro y fuera.</li> <li>• Comparación de la visión de uno mismo como aprendiz dentro-fuera: dónde es más divertido lo que se aprende, dónde requiere más esfuerzo aprender, dónde le resulta más fácil.</li> </ul> <p style="text-align: center;">[continuidad con el foco 5]</p>
3. Aprendizajes realizados como resultado de la participación en la/s actividad/es.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación de los aprendizajes resultantes de la participación en la/s actividad/es.</li> <li>• Grado de adecuación de los aprendizajes realizados a las expectativas</li> </ul>

	<p>iniciales de los sujetos entrevistados.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grado de adecuación de los aprendizajes realizados a las expectativas iniciales del profesorado (objetivos).</li> <li>• Interés y utilidad de los aprendizajes realizados.</li> <li>• Valoración del profesorado de los aprendizajes realizados (evaluación)</li> </ul> <p style="text-align: center;">[complementariedad con los focos 4 y 5]</p>
<p>4. Valoración de los aprendizajes realizados mirando al pasado, al presente y al futuro.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Puesta en relación de las situaciones y actividades de aprendizaje y de los aprendizajes realizados con situaciones, actividades, experiencias y aprendizajes previos.</li> <li>• Interés, utilidad y relevancia de las situaciones y actividades de aprendizaje y de los aprendizajes realizados para la actividad cotidiana habitual de los sujetos entrevistados.</li> <li>• Interés, utilidad y relevancia de las situaciones y actividades de aprendizaje y de los aprendizajes realizados para los proyectos de futuro de los sujetos entrevistados.</li> </ul> <p style="text-align: center;">[complementariedad con los focos 3 y 5]</p>
<p>5. Impacto de la participación en la/s actividad/es sobre la visión de sí mismos como aprendices.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emociones asociadas a las situaciones, actividades y experiencias de aprendizaje: agrado / desagrado; emoción / indiferencia / aburrimiento; facilidad / dificultad;</li> <li>• Componentes de las actividades de aprendizaje identificados como facilitadores / obstaculizadores de las experiencias de aprendizaje: organización social, tipos de contenidos, papel del profesor, funcionalidad / utilidad del aprendizaje, autenticidad, relevancia, proximidad a actividades cotidianas habituales...</li> <li>• Sentido del reconocimiento: visión de un mismo como aprendiz y la capacidad para aprender en diversas situaciones y circunstancias</li> </ul>

15.2.2014

### Pregunta Interessant

La meua opinió sobre aquesta pregunta es molt diferent que el primer dia ja que no tenia molt clar que faríem. Després de fer ~~les~~ expectatives de la pregunta em va quedar clar que seria una de les millors ~~per~~ de aquets dos trimestres.

A sigut molt interessant però de això es tracta son preguntes interessants.

El primer dia vam fer les expectatives que ens van ajudar per encaminar la pregunta. Els mestres volíem que anés més per el camí de biologia però al final va sentir-se amb l'ull. Partint de això vam començar a investigar cosa que es tenia que tindre en compte per la dissecció, va ser amb un ull de ~~drai~~. Va ser bastant farrigós al principi després ja no. A més a més vam fer unes proves oculars que van anar totos bastant bé ja que les abiem estudiat i preparat.

El punt final al partit la maqueta!! El meu grup estava compost per el Gonzalo, carles, Mijranda i Jo..

