



La toma en consideración y el desarrollo de los intereses del alumnado como estrategia de personalización del aprendizaje escolar

The consideration and development of students' interests as a strategy of school learning personalization

Estudiante: María Isabel Vizquerra

Tutor: César Coll

TFM ESPECIALIDAD DE INVESTIGACIÓN PSICOEDUCATIVA

CURSO 2018 - 2019



Resumen

En el escenario de la nueva ecología del aprendizaje, en el que las personas aprenden como resultado de su participación en un conjunto amplio y diverso de actividades distribuidas a lo largo y ancho de sus vidas, el alumnado percibe cada vez con mayor frecuencia que los aprendizajes que se espera que consigan en la escuela no tienen sentido. En respuesta a esta problemática, la personalización del aprendizaje escolar pone el foco de la acción educativa en los aprendices y es concebida como un conjunto de estrategias orientadas a que los alumnos y alumnas consigan aprendizajes con sentido y valor personal. Estas estrategias tienen que ver con una o más de las siguientes dimensiones: (1) toma de decisiones; (2) conexiones entre experiencias de aprendizaje; (3) reflexión sobre el aprendizaje y sobre uno mismo como aprendiz; y (4) toma en consideración de los intereses del alumnado. Si bien el tema de los intereses parece tener una especial relevancia en el fortalecimiento y redibujamiento del sentido, no existe claridad sobre qué son, cómo se desarrollan y cuál es su papel en la atribución de sentido. La finalidad de este proyecto es, por lo tanto, avanzar en la conceptualización de los intereses y comprender su rol en la atribución de sentido. Para lograrlo, se propone un estudio de enfoque cualitativo con un diseño de casos múltiples. Se estudiará un mínimo de cuatro casos. Cada caso corresponderá a una práctica de personalización del aprendizaje diseñada para el trabajo con los intereses del alumnado en una escuela o instituto. En cada caso participarán un mínimo de cuatro alumnos(as) y dos profesores(as) elegidos al azar y el equipo directivo. Se realizarán observaciones de la planificación y puesta en marcha de las prácticas, se entrevistará en profundidad a los participantes y se realizará un análisis de contenido de las informaciones recabadas.

Palabras clave: *intereses, personalización del aprendizaje, atribución de sentido, experiencias subjetivas de aprendizaje, nueva ecología del aprendizaje*

Abstract

In the new learning ecology, in which people find learning resources and opportunities as a result of their participation in a broad and diverse set of activities distributed throughout life, students frequently perceive that what they learn in school does not make sense. In this scenario, personalized learning focuses on learners by proposing strategies to help students attribute a sense and personal value to their learnings. Personalized learning strategies involve the following dimensions: (1) decision-making; (2) connections between subjective learning experiences; (3) reflection about learning and about oneself as a learner; and (4) interest. Although the issue of interest seems to be very relevant in the strengthening and redrawing of sense, there is no clarity about what interests are, how they develop and what their role is in sense attribution. The purpose of this project is, therefore, to advance in the conceptualization of interests and to understand their role in sense attribution processes. In order to do so, we propose a qualitative study with a multiple case design. A minimum of four cases will be studied. Each case corresponds to a practice of learning personalization designed to consider or develop the interests of students in a school or an institute. In each case a minimum of four students and two teachers will be chosen. The school leadership team will participate as well. We will conduct observations of the planning and implementation of the chosen educative practices. Also, participants will be interviewed in depth. All data will be analyzed through content analysis.

Keywords: *interests, learning personalization, sense attribution, subjective learning experiences, new learning ecology*

Índice

1. Introducción.....	4
2. Descripción de la temática y justificación de la propuesta.....	5
2.1 La personalización en el marco de la nueva ecología el aprendizaje escolar.....	5
2.2 Qué son los intereses y cuál es su papel en la atribución de sentido.....	8
2.3 La toma en consideración y el desarrollo de intereses en la escuela Riera de Ribes.....	15
3. Finalidad, objetivo y preguntas de investigación.....	22
4. Metodología.....	23
4.1 Enfoque general y diseño.....	23
4.2 Contexto y participantes.....	24
4.3 Procedimiento e instrumentos de recogida de datos.....	25
4.4 Procedimiento e instrumentos de análisis de datos.....	26
5. Temporalización.....	28
6. Bibliografía.....	29
6.1 Referencias bibliográficas.....	29
6.2 Bibliografía a revisar para la elaboración del proyecto.....	32
Anexos.....	35
Anexo 1. Dimensiones para tener en cuenta en las entrevistas con el alumnado.....	35
Anexo 2. Dimensiones para tener en cuenta en las entrevistas con el profesorado.....	37

1. Introducción

El presente documento, *La toma en consideración y el desarrollo de los intereses del alumnado como estrategia de personalización del aprendizaje escolar*, corresponde a un trabajo de fin de máster (TFM) de la especialidad de investigación psicoeducativa del Máster Interuniversitario en Psicología de la Educación (MIPE), y está orientado a la posterior realización del Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación (DIPE).

Este trabajo ha sido elaborado en el marco de mi participación en el Grupo de Investigación en Interacción e Influencia Educativa (GRINTIE¹), adscrito al Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación de la Universidad de Barcelona y que actualmente es liderado por el Dr. César Coll Salvador. Más específicamente, este TFM se enmarca en el proyecto de investigación “*PERSONAE - El desafío de la personalización del aprendizaje escolar: principios, posicionamientos e implementación en los centros educativos*” (GRINTIE-BLE, 2017) que se está llevando a cabo como parte de los esfuerzos realizados, tanto en el ámbito de la investigación educativa como en los procesos de innovación y mejora de la educación, para fortalecer y recuperar el sentido que niños y jóvenes atribuyen a los aprendizajes que se espera que consigan en las escuelas.

El texto está organizado en seis secciones. Luego de esta breve introducción, en la segunda sección se describe la temática justificando su relevancia en el escenario actual y se presentan los referentes teóricos y prácticos en los que la propuesta se sustenta. En la tercera sección se plantean los objetivos y preguntas que guiarán la investigación. En la cuarta sección, se presenta el diseño metodológico propuesto, teniendo en cuenta el enfoque general, el contexto, los participantes y el procedimiento e instrumentos a utilizar para la recogida y el análisis de los datos. En la quinta sección se muestra la temporalización de las actividades a través de una carta Gantt. Finalmente, en la sexta sección se presentan las referencias bibliográficas revisadas para la realización de este trabajo y las que en este momento prevemos revisar durante la realización de la tesis doctoral.

¹ <http://grintie.psyed.edu.es/>

2. Descripción de la temática y justificación de la propuesta

2.1. La personalización en el marco de la nueva ecología el aprendizaje escolar

En los últimos años, la sociedad ha cambiado de forma profunda (Bauman, 2013). Concretamente, los avances culturales y tecnológicos han provocado que la actividad humana se transforme, al menos, en dos sentidos. Por una parte, se han multiplicado y diversificado los contextos en los que los seres humanos participan (Coll, 2018). Por otra, cada vez se ha vuelto más fácil y cotidiano el movimiento entre un contexto y otros (Ito et al., 2013).

En el campo educativo, estos cambios han tenido repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. De hecho, varios investigadores afirman que se ha configurado una nueva ecología del aprendizaje (Coll, 2013; Barron, 2006). En esta nueva ecología, ha cambiado qué se aprende, cómo se aprende, dónde se aprende, cuándo se aprende, con quién se aprende y para qué se aprende.

En buena medida, la nueva ecología del aprendizaje está relacionada con la incorporación masiva de nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a las prácticas educativas. Entre otras cosas, las TIC permiten: (1) la existencia múltiples contextos de actividad que ponen a disposición de las personas oportunidades y recursos para aprender -y que van más allá de las instituciones de educación formal y escolar-; (2) que cada persona tenga la posibilidad de transitar entre contextos llevando consigo aquellos recursos y oportunidades que son útiles para aprender; y (3) que las personas puedan usar de manera sucesiva y simultánea distintos lenguajes y formatos en un mismo espacio simbólico (Coll, 2013).

Es evidente que en este escenario el aprendizaje ha dejado de ser algo que ocurre de forma exclusiva dentro del espacio y tiempo de las instituciones educativas formales, como la escuela, y ha pasado a ser un proceso que se despliega como resultado de la participación e involucramiento de las personas en un conjunto más amplio y diverso de actividades distribuidas en muchos y distintos contextos a lo largo del tiempo (Silseth y Arnseth, 2011). La emergencia de la nueva ecología, por lo tanto, ha provocado que las trayectorias personales de aprendizaje cobren una gran importancia (Engel y Membrive, 2018). Las trayectorias personales de aprendizaje, desde esta perspectiva, se definen como conjuntos de experiencias subjetivas de aprendizaje interconectadas entre sí que las personas tienen a lo largo y ancho de sus vidas, que surgen como consecuencia de su participación en un conjunto amplio de contextos de actividad.

Como consecuencia de la “separación” que se ha producido entre los procesos de aprendizaje y los contextos educativos tradicionales donde estos procesos se han situado históricamente, los alumnos y alumnas perciben cada vez con mayor frecuencia que sus aprendizajes escolares no

tienen mucho sentido, ya que no tienen relación ni con los aprendizajes que consiguen en otros contextos ni con sus prácticas cotidianas y expectativas del futuro (Coll, 2014). Esto ocurre porque, mientras que en los contextos ajenos a la escuela los niños, niñas y jóvenes construyen en buena medida sus trayectorias personales de aprendizaje siguiendo sus intereses y objetivos, y a través de los diferentes recursos y oportunidades que encuentran en los diferentes contextos por los que transitan, en las escuelas existe una uniformidad que es consecuencia del propósito de cumplir con un currículo común para todos (GRINTIE-BLE, 2017).

Dicho de otra manera, nos encontramos ante un proceso de desdibujamiento progresivo del sentido y valor personal que los alumnos y alumnas atribuyen a sus aprendizajes escolares. Este desdibujamiento explica, en parte, la insatisfacción del alumnado con respecto a lo que aprenden en la escuela (a cómo lo aprenden, para qué lo aprenden, con quién lo aprenden y por qué lo aprenden) y el aumento en las tasas de fracaso y abandono escolar (Sánchez y Pedreño, 2018; GRINTIE-BLE, 2017; Renninger y Hidi, 2016).

En este escenario, ha crecido el interés por parte de la comunidad educativa y científica en el fortalecimiento y recuperación del sentido y el valor personal que los niños y jóvenes les atribuyen a los aprendizajes que consiguen en las escuelas. Esto ha provocado la emergencia de potenciales soluciones, entre las que destaca la propuesta de personalizar el aprendizaje escolar (Coll, 2016).

La personalización del aprendizaje escolar es una continuación -aunque también representa un quiebre- de una tradición educativa que pone el foco de la acción educativa en el aprendiz, que intenta convertir al aprendiz en el protagonista de sus procesos de aprendizaje y que concibe la enseñanza como un conjunto organizado de ayudas ajustadas a sus experiencias, características y necesidades de aprendizaje (Coll, 2016; Coll, 2018). Además, y a diferencia de las propuestas anteriores que se sitúan en esta misma tradición, la personalización toma en cuenta los intereses, objetivos y opciones de aprendizaje de los alumnos (Coll, 2018). Más específicamente, la personalización del aprendizaje es concebida como un conjunto de estrategias -que pueden llevarse a cabo a nivel pedagógico en el aula, a nivel organizativo en el centro o a nivel de políticas educativas- orientadas a que los alumnos y alumnas consigan aprendizajes con un sentido y valor personal. Esto significa que la personalización busca que los alumnos sean capaces de vincular aquello que aprenden con sus experiencias pasadas, presentes y futuras imaginadas, y con la visión que tienen de sí mismos como aprendices.

La investigación en los ámbitos de la Psicología y la Educación sugiere que existen dimensiones de la personalización del aprendizaje escolar -que pueden tener que ver con las características de las personas, del contenido o del contexto- que suelen facilitar que los alumnos consigan aprendizajes con sentido y valor personal. Estas dimensiones son básicamente cuatro: (1) toma

de decisiones del aprendiz; (2) conexiones entre experiencias de aprendizaje; (3) reflexión sobre el aprendizaje y los procesos de aprendizaje; y (4) los intereses del alumnado.

En primer lugar, algunas estrategias de personalización pueden estar vinculadas a la dimensión de *toma de decisiones*. Estas estrategias están orientadas a potenciar la capacidad de los alumnos para tomar decisiones sobre algunos o todos los componentes de las actividades de aprendizaje en las que participan. Por ejemplo, algunos autores como Stefanou, Perencevich, DiCintio y Turner (2004) afirman que la capacidad de decisión es un componente clave para conseguir aprendizajes con sentido. Al promover que los estudiantes sean capaces de tomar decisiones de forma responsable e informada, que tengan en consideración las condiciones propias, de los otros y de las diferentes situaciones, los docentes pueden conseguir que aquello que se aprenda -y la forma en que se consigue dicho aprendizaje- sea más cercano a la experiencia de cada individuo y le motive a redirigir su propia práctica. Esto, de alguna u otra forma, aumenta las probabilidades de que encuentren y aprovechen más oportunidades y recursos para aprender (Solari y Merino, 2018).

En segundo lugar, puede haber estrategias que tengan que ver con la dimensión de *conexiones entre experiencias de aprendizaje* y están orientadas a potenciar las conexiones entre experiencias pasadas, presentes y futuras imaginadas, tanto de dentro como de fuera de la escuela (Engel y Membrive, 2018). La idea de las experiencias de aprendizaje significativas tiene su origen en los planteamientos de Dewey (1938) y Vygotsky (1978). Para Vygotsky, las experiencias se producen en el encuentro entre las características de una persona y su ambiente, y son la unidad mínima de análisis de la conciencia. Dewey, complementando esto, agregó que algunas de estas experiencias tienen el potencial de transformar la actividad futura de las personas, expandiendo o contrayendo sus horizontes de posibilidad. Esta idea “expansiva” -Dewey llamaba experiencias educativas a las experiencias que expanden las posibilidades en el futuro- se relaciona con la conexión entre experiencias. Lo anterior se materializa cuando los estudiantes consiguen conectar -o expandir-, por ejemplo, las experiencias que viven al participar en las escuelas con las experiencias que han vivido en sus hogares o en otros sitios en el pasado, con otras experiencias escolares o con experiencias que pueden imaginar en el futuro (Engel y Membrive, 2018; Dewey, 1938).

En tercer lugar, las estrategias pueden estar relacionadas a la dimensión de *reflexión sobre el aprendizaje y los procesos de aprendizaje*. Solari y Merino (2018) sostienen que la reflexión individual y colectiva respecto a las experiencias educativas significativas de los estudiantes es fundamental para personalizar el aprendizaje escolar. La importancia de este tipo de estrategias radica en que la formación de aprendices competentes exige promover una capacidad de reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje y sobre uno mismo como aprendiz que pueda ser

utilizada en diferentes contextos y situaciones. La reflexión favorece la construcción de significados, pero, más importante aún, permite la atribución de un sentido personal a aquello que se aprende.

Existen otras múltiples estrategias de personalización. Por ejemplo, se pueden establecer planes personales de aprendizaje para organizar la acción educativa y se puede fomentar la construcción de entornos personales de aprendizaje (Coll, 2018). Sin embargo, y aun teniendo en cuenta que ninguna estrategia por sí sola asegura que los alumnos consigan aprendizajes con sentido, es posible observar que cada vez más investigadores llaman la atención sobre el hecho de que considerar los intereses y objetivos de los alumnos al diseñar e implementar actividades de enseñanza y aprendizaje tiene un papel fundamental en un potencial redibujamiento del sentido de los aprendizajes escolares.

Ahora bien, en nuestra opinión, no bastaría con considerar o incorporar los intereses del alumnado a las actividades escolares. Si se tiene en cuenta que los intereses se han desarrollado en las trayectorias de vida de los aprendices, podemos asumir que, debido a que esas trayectorias son inherentemente distintas, los alumnos y alumnas llegan a la escuela con intereses muy variados en lo que respecta a la cantidad, calidad y fase de desarrollo del interés. Dicho de otra manera, los aprendices, en sus trayectorias, pueden haber desarrollado más o menos intereses; estos intereses pueden tener un mayor o menor valor educativo; y puede que sean intereses emergentes o intereses bien desarrollados. Para comprender mejor este argumento, en el siguiente apartado se aborda con mayor profundidad el tema de los intereses.

2.2. Qué son los intereses y cuál es su papel en la atribución de sentido

“One of our greatest defects is our lack of a consistent or adequate theory of interest”

G. Allport (1946, p. 341)

El estudio científico de los intereses tiene una larga historia (Renninger y Hidi, 2016). De hecho, ya a finales del siglo XIX y a comienzos del siglo XX el estudio de los intereses había llamado la atención de investigadores importantes como Dewey (1913), James (1890) y Thorndike (1935). Actualmente, existe consenso sobre el potencial que tienen los intereses para promover los procesos de aprendizaje. Múltiples trabajos afirman que los intereses facilitan el aprendizaje de diferentes contenidos (e.g. Denissen, Zarrett y Eccles, 2007; Renninger, Ewen y Lasher, 2002) y,

además, que todos los estudiantes tienen y/o pueden desarrollar intereses, sin importar su edad (e.g. Harackiewicz, Barron, Tauer y Elliot, 2002).

Ahora bien, en el campo de la investigación psicoeducativa existen muchas y muy diversas maneras de entender los intereses. Existen múltiples conceptos que se superponen, y con frecuencia los investigadores no son explícitos en establecer los límites entre unos y otros (Añazco, 2017). Además, hay muchas incoherencias entre las conceptualizaciones de los intereses y las elecciones metodológicas relacionadas a los métodos de investigación (Renninger y Hidi, 2016). En definitiva, existe poca claridad sobre qué son los intereses y cómo se investigan.

Por este motivo, esta sección está dedicada a comentar una serie de trabajos relevantes sobre el tema de los intereses. Estos estudios son relevantes porque, desde nuestro punto de vista, aportan argumentos para conceptualizar con mayor claridad qué son los intereses y cómo se desarrollan.

Un primer grupo de trabajos interesantes son los realizados por el equipo de K. Ann Renninger y Suzanne Hidi (e.g. Hidi, Renninger y Krapp, 1992; Hidi y Renninger, 2006; Renninger y Hidi, 2016). Estas autoras afirman que los intereses son universales, es decir, que todas las personas tienen la capacidad de desarrollar intereses (Renninger y Hidi, 2016). Sin embargo, señalan que no están predeterminados genéticamente, sino que aparecen gracias a la interacción que ocurre entre las características personales -temperamento y experiencias previas- y los entornos de las personas (Renninger y Hidi, 2016).

Conceptualmente, para el equipo de Renninger y Hidi los intereses son estados psicológicos asociados a la implicación con algún tipo de contenido, al mismo tiempo que también son predisposiciones motivacionales -tanto de carácter cognitivo como afectivo- que llevan a las personas a volver sobre dicho contenido con el paso del tiempo (Renninger y Hidi, 2016). Más específicamente, la propuesta de las autoras pone especial énfasis en el desarrollo de los intereses a través de cuatro “fases”: interés situacional emergente, interés situacional sostenido, interés individual emergente e interés individual bien desarrollado (Hidi y Renninger, 2006). El sentido de usar la palabra “fase” proviene de una visión temporal en la que los intereses situacionales emergentes pueden ir transformándose en intereses individuales cada vez más desarrollados si se dan las condiciones necesarias (Renninger y Hidi, 2016).

La primera fase corresponde a la emergencia de un interés situacional (*triggered situational interest*). En esta fase, aparece un estado psicológico transitorio como consecuencia de algún cambio a corto plazo en el procesamiento cognitivo y afectivo de algún tipo particular de contenido. El desencadenante de este interés suele ser -pero no necesariamente es- algo externo a la persona. Las investigaciones de Renninger y Hidi sugieren que en esta primera fase los aprendices tienden a centrar fugazmente su atención en un determinado contenido, de forma más

o menos reflexiva y consciente, pero experimentando emociones o sentimientos -positivos o negativos-. Además, pueden necesitar apoyo de otras personas para mantener el interés. En efecto, no suelen perseverar en el interés por sí mismos cuando se les presenta una dificultad. Para pasar a una segunda fase, es necesario que esto ocurra, es decir, los intereses que aparecen en esta fase deben mantenerse. Esto depende, en buena medida, de las experiencias previas de cada uno, pero más importante aún, y tal como hemos mencionado, de las ayudas que reciben de otras personas y de las características de las tareas y actividades en las que participan (Hidi y Renninger, 2006).

La segunda fase corresponde a la del interés situacional sostenido (*maintained situational interest*). Esta fase hace referencia al estado psicológico que implica una atención enfocada a un tipo de contenido particular que vuelve a aparecer y/o persiste en el tiempo. En esta fase, a diferencia de la anterior, los aprendices consiguen reengancharse al contenido que atendieron previamente sin mucha dificultad de manera más o menos independiente, lo que les permite comenzar a construir conocimientos propios sobre los contenidos de interés. Aquí, la ayuda de los otros se centra en la creación de conexiones entre el contenido de interés y las habilidades, conocimientos y experiencias previas del aprendiz. En cualquier caso, el interés sigue siendo situacional y, por lo tanto, es difícil mantenerlo a través del tiempo (Hidi y Renninger, 2006).

En la tercera fase -correspondiente al interés individual emergente (*emerging individual interest*)- los aprendices son más independientes y realizan acciones que los llevan a volver a conectarse con el contenido (*to re-engage*). Además, ya han construido conocimientos sobre el contenido de interés y le han atribuido un valor personal. En pocas palabras, una persona que ha desarrollado un interés individual emergente es capaz de autorregularse y buscar oportunidades y recursos para profundizar su interés (Renninger y Hidi, 2016).

Finalmente, en la cuarta y última fase aparece el interés individual bien desarrollado (*well-developed individual interest*) (Renninger y Hidi, 2016). El interés individual bien desarrollado es un estado psicológico en el que se consolida la predisposición a volver a encontrarse con un contenido de interés a lo largo del tiempo. En este caso, los aprendices crean oportunidades y aprovechan los recursos a su disposición para reengancharse con el contenido de interés de manera independiente, ya han construido y compartido conocimiento sobre dicho contenido y son capaces de mantener sostenidamente el interés a pesar de las posibles frustraciones o dificultades que encuentren en su camino. Además, a diferencia de las otras fases, los aprendices buscan y aprecian la retroalimentación que pueden obtener de otros (Hidi y Renninger, 2006).

Tal como se desprende de la caracterización de estas fases, desde la perspectiva del equipo de Renninger y Hidi los otros significativos cumplen un papel muy importante en el desarrollo de los intereses. En una línea similar, también sostienen que el interés de los estudiantes se puede

desarrollar orquestando adecuadamente los contextos y/o actividades en los que participan los aprendices. Dicho de otra manera, para estas autoras es muy importante el rol de los agentes educativos y de las características de los contextos de actividad para el desarrollo de los intereses. En este sentido, destacan el papel de la escuela como un promotor esencial de los intereses de los niños y jóvenes, pero no lo consideran el único espacio en el que los intereses se pueden desarrollar. Otros contextos, como la familia o las comunidades de interés, pueden ser igualmente efectivos.

Renninger y Hidi (2016) plantean que para desarrollar un interés -ya sea para que se genere un interés nuevo o para que un interés existente avance de una fase menos desarrollada a una fase más desarrollada- se pueden llevar a cabo diferentes acciones como explicitar la relevancia o utilidad del contenido y/o señalar alguna relación entre el contenido nuevo y algún otro contenido que ya sea objeto de interés. Por ejemplo, que un maestro le explique a un alumno que en el proyecto en el que participará (que aún no es objeto de interés) aprenderán a realizar mediciones, y que eso le puede ser muy útil para las actividades que se realizarán con el grupo de exploradores (objeto de interés ya desarrollado) en las semanas siguientes. En nuestra opinión, esto tiene que ver con la necesidad de que los alumnos conecten lo que aprenden con alguna de sus experiencias pasadas, presentes o futuras imaginadas para que consigan interesarse y doten de un valor y sentido personal los aprendizajes escolares, tal como ocurre a menudo de manera no orquestada fuera de la escuela. Ahora bien, a pesar de que es posible identificar una relación indisoluble entre la consideración de los intereses del alumnado y la atribución de sentido que ellos realizan de los aprendizajes escolares, los trabajos que existen hasta el momento no permiten establecer con claridad cómo se configura dicha relación.

En síntesis, la propuesta de Renninger y Hidi tiene, a nuestro parecer, un gran valor educativo porque nos permite abandonar la idea de que los intereses son estáticos y ponen en relevancia la necesidad de entender que los intereses pueden desarrollarse como consecuencia de las relaciones entre la persona y sus contextos de actividad. Además, pone de manifiesto que los intereses juegan un papel central en los contextos educativos, especialmente en los escolares, destacando la importancia de los distintos agentes educativos. Finalmente, con algunas de sus propuestas, las autoras evidencian la importancia de la conexión entre experiencias para el desarrollo de los intereses y, en nuestra opinión, para la atribución de sentido y valor personal de los aprendizajes.

Ahora bien, a pesar de estas virtudes, es importante puntualizar algunos aspectos de esta propuesta que no están particularmente claros. Para comenzar, desde nuestra perspectiva, las cuatro fases que describen Hidi y Renninger (2016) en realidad representan dos *tipos* de intereses diferentes: situacionales e individuales. Por una parte, los intereses situacionales serían aquellos intereses que emergen en una situación determinada y se vinculan casi exclusivamente con las

características de dicha situación. Por otra parte, los intereses individuales serían aquellos que las personas construyen a lo largo de sus trayectorias personales y que, por tanto, van más allá de una situación o contexto concreto de actividad. Siguiendo esta lógica, nuestra hipótesis es que los intereses situacionales e individuales representan dos líneas paralelas de desarrollo o dos sistemas psicológicos diferentes que, bajo determinadas circunstancias, podrían llegar a solaparse. De este modo sería posible, por ejemplo, que un interés situacional termine por insertarse en una línea de intereses individuales.

Si bien no existen estudios que informen sobre cómo los intereses situacionales e individuales emergen, se consolidan, desarrollan y/o entrelazan, consideramos importante destacar que, tanto unos como otros pueden tener un gran valor educativo. Pensamos que, desde el punto de vista del sentido, los dos tipos de intereses son fundamentales. Por un lado, los intereses individuales - cuando son considerados, se refuerzan y son bien conducidos- suelen garantizar aprendizajes con sentido para los alumnos y alumnas (Coll, 2018). Por otro, los intereses situacionales, aunque no lleguen a convertirse en intereses individuales, pueden ser en herramientas muy poderosas para que los profesores ayuden a los alumnos y alumnas a vincular las situaciones y actividades de aprendizaje con el sentido de los aprendizajes realizados como resultado de ellos. En otras palabras, si bien los intereses situacionales no se incardinan en una trayectoria de interés (como sí lo hacen por definición los intereses individuales), pueden dar lugar a aprendizajes muy valiosos y cargados de sentido, llegando a formar parte de la trayectoria de aprendizajes con sentido de una persona.

Ahora bien, consideramos que es importante comprender esta diferencia por las implicaciones educativas que cada uno supone. La distinción entre ambos tipos de interés podría explicar, por ejemplo, la diferencia de intensidad o implicación afectiva de dos estudiantes distintos frente a una misma actividad de aprendizaje. Sucede que cuando un profesor o profesora hace algo para conectar con los intereses del alumnado, generalmente su acción educativa está orientada a crear o recrear intereses situacionales, pero en ocasiones -dependiendo de las características de cada estudiante en particular- aquello que hace termina por conectar con algún interés individual. Dicho de otra manera, en unos casos lo que se crea o recrea es un interés situacional y, en otros casos, se pone un eslabón más en una trayectoria de intereses individuales.

Otra diferencia que consideramos importante recalcar es la que existiría entre los intereses emergentes y consolidados. Para Renninger y Hidi -que, como hemos mencionado, entienden los intereses en términos de fases, donde los situacionales corresponderían a las fases iniciales y los individuales a las fases finales- los intereses bien consolidados se dan en la cuarta fase. Sin embargo, al nosotros asumir que los intereses situacionales y los intereses individuales son dos

tipos distintos de intereses, reconocemos que tanto los intereses situacionales como los individuales pueden estar más o menos consolidados o desarrollados.

Volviendo a la propuesta de Hidi y Renninger (2016), no queda claro qué son, realmente, los estados psicológicos a los que hacen referencia. Tampoco proponen un mecanismo que permita entender en profundidad cómo los intereses situacionales aparecen en la primera fase y cómo se convertirían en intereses individuales sostenidos en el tiempo, como los de la última fase.

Este es un aspecto que el equipo de A. Krapp y sus colaboradores ha abordado con especial énfasis (Krapp, 2002; Krapp, 2004; Krapp y Prenzel, 2011). En efecto, sus investigaciones han girado en torno al desarrollo ontogenético de los intereses, y más particularmente han girado sobre cómo los intereses promueven y/o provocan cambios en las estructuras de personalidad de los aprendices.

Krapp (2002) llama a su propuesta la “teoría del interés persona-objeto” (“*person-object theory of interest*”). De acuerdo con esta teoría, los intereses representan una relación única y específica entre una persona y un objeto. Los objetos pueden ser cosas concretas -como los dinosaurios-, un tema o contenido -como la herbología - o una idea abstracta -como el arte-.

Como ocurre en el caso de la propuesta de Renninger y Hidi (2016), esta teoría presupone que estas relaciones -los intereses- se desarrollan a lo largo del tiempo como consecuencia de la participación en un conjunto amplio de contextos y momentos que no solamente incluyen la escuela y la juventud (Krapp, 2002). En este punto, habría que mencionar que este es un argumento que cuenta con bastante evidencia. Aquí no coinciden únicamente Hidi, Renninger y Krapp, sino también otros autores relevantes en el ámbito del estudio de los intereses (e.g. Crowley, Barron, Knutson y Martin, 2015; Barron, 2006; Azevedo, 2011).

Otro aspecto que estos autores comparten es que los intereses surgen de la relación entre una persona y un objeto “externo” en la realidad (el interés situacional) que poco a poco va siendo interiorizado y se convierte en una relación personal (interés individual bien desarrollado). Sin embargo, en este último punto Krapp marca un quiebre con respecto a la propuesta de Renninger y Hidi. Para Krapp, esta interiorización está relacionada con la coincidencia entre un objeto y los valores e ideales personales que cada uno ha construido a lo largo de su vida. Esto explicaría, por ejemplo, por qué, aunque dos personas pueden mostrar un interés similar por un objeto concreto, el sentido y la profundidad de dicho interés puede variar considerablemente entre una y otra.

En otras palabras, para Krapp los intereses están estrechamente vinculados con la personalidad de cada individuo. De hecho, propone que la construcción y desarrollo de intereses depende de

un sistema regulatorio personal, construido a través de la trayectoria de vida de cada persona, que identifica las posibles convergencias entre el objeto de interés y la personalidad.

Otro aspecto interesante de la propuesta de Krapp es que para él la construcción de intereses depende, en buena medida, de la generalidad o especificidad de los objetos involucrados. En palabras simples, esto quiere decir que los intereses se construirían sobre objetos concretos o sobre ideas o conceptos más complejos, lo que estaría relacionado directamente con la personalidad de quienes se interesan (Holland, 1997).

Si bien las ideas de Krapp son muy sugerentes, desde un punto de vista constructivista de orientación sociocultural en el que nos situamos habría que revisarlas un poco. La construcción de intereses depende, puede ser cierto, de la generalidad o especificidad de los objetos involucrados y de la personalidad de cada individuo. Pero estos aspectos no son sino una parte de otros muchos aspectos involucrados en la construcción y desarrollo de intereses. Por ejemplo, la construcción y desarrollo de intereses puede estar relacionada con las características de las actividades en las que emerge un interés, las características del contenido en juego, las características de los contextos o con un conjunto más amplio de características personales que no sólo incluyen la personalidad, sino también la identidad, las concepciones sobre los objetos de interés y, especialmente, los intereses previos (Barron 2006; Renninger y Hidi 2016).

En este punto, algunos trabajos publicados por el equipo de investigación de Rong Su (Su, Tay, Liao, Zhang y Rounds, 2018; Su y Nye, 2017), de la Universidad de Iowa, en Estados Unidos, nos parecen especialmente relevantes. Si bien la mayor parte de los trabajos anteriores de este grupo han explorado los intereses siguiendo los lineamientos más cognitivos de Krapp o Hidi y Renninger, hay un conjunto de publicaciones más actuales que proponen el estudio de lo que esta autora ha denominado experiencias de interés (“*experience of interest*”) (Su, Stoll y Rounds, 2018).

Su, Stoll y Rounds (2018) proponen que para que una experiencia se convierta en una experiencia de interés deben confluír las percepciones de tres capas diferentes. La primera capa es la respuesta afectiva al objeto externo de interés. La segunda es la aproximación cognitiva acerca del valor o la valencia del objeto, y la tercera es la compatibilidad del objeto con la identidad de la persona. La convergencia progresiva de estas tres capas en una misma actividad, o en varias, provoca la internalización de la que hablaba Krapp.

Esta investigadora y su equipo argumentan que el concepto de experiencia de interés pone a disposición de la comunidad científica una herramienta analítica valiosa para comprender cómo las relaciones entre las personas y los objetos del mundo forjan los intereses. Lamentablemente,

no profundizan en qué son estas experiencias de interés ni de qué forma se pueden promover en contextos educativos.

Desde un punto de vista constructivista de orientación sociocultural, es posible destacar los trabajos de Barron (2006) e Ito et al. (2013). Estos trabajos son importantes porque sugieren que los intereses son impulsores de las actividades de aprendizaje (Añazco, 2017). Si bien no ofrecen una definición de lo que son los intereses, consideramos que sus aportes son muy significativos desde un punto de vista educativo. Barron, por ejemplo, sostiene que cuando una persona está interesada es capaz de aprovechar las oportunidades que el contexto le ofrece para aprender, pero que, además, cuando existe un interés desarrollado, las personas no solo son capaces de aprovechar las oportunidades de aprender, sino que pueden buscar y/o construir nuevas oportunidades de aprendizaje en diferentes contextos. Esto quiere decir que, por un lado, las trayectorias determinan la construcción de intereses, y que, por otro, los intereses promueven la participación en nuevos y diversos contextos de actividad y son capaces de determinar y/o reorientar las trayectorias personales. Ito et al. (2013), por su lado, sostienen que los aprendizajes son más significativos y tienen mayor valor personal cuando están nutridos por el interés (*interest-powered*) y, en la misma línea de Barron, que cuando las personas están interesadas, son capaces de orientar sus propios itinerarios -a pesar de que se presenten fuerzas que no favorezcan esta orientación- para aprender (*interest-driven*).

A modo de síntesis, es posible concluir que, si bien la investigación psicoeducativa ha conseguido grandes avances en lo que concierne a qué son los intereses, cómo se desarrollan a lo largo del tiempo y cómo los docentes u otros agentes educativos pueden promover -o no- este desarrollo, aún quedan muchas incógnitas. Por este motivo, en este proyecto final de máster hemos decidido explorar estos aspectos, no en un nivel únicamente teórico sino también práctico.

2.3. La toma en consideración y el desarrollo de intereses en la Escuela Riera de Ribes

Hemos decidido incluir en este informe un ejemplo del trabajo con los intereses de los estudiantes en un contexto educativo escolar debido a que pensamos que puede ayudarnos a realizar una primera aproximación, desde un punto de vista práctico, a cómo se generan y/o desarrollan los intereses.

La escuela Riera de Ribes² es un centro público de educación infantil y primaria ubicado en San Pere de Ribes que fue incorporado al proyecto PERSONAE (GRINTIE-BLE, 2017) por estar

² <https://agora.xtec.cat/ceiprieraderibes/>

llevando a cabo propuestas de personalización del aprendizaje escolar. Una de las prácticas que se realiza en este centro con todo el alumnado de primaria se llama *preguntas interesantes*. Esta práctica se sostiene en la idea de que considerar, trabajar y reflexionar sobre los intereses de los alumnos permite personalizar el aprendizaje y que la personalización del aprendizaje escolar es un medio para lograr que los alumnos y alumnas doten de sentido y valor personal a los aprendizajes escolares. A continuación, explicaremos cómo se lleva a cabo esta práctica en el segundo ciclo de educación primaria (4.º, 5.º y 6.º).

La práctica de *preguntas interesantes* tiene tres etapas: *generar/remover*, *elección* y *desarrollo*. A lo largo del curso académico se realizan aproximadamente cuatro ruedas de *preguntas interesantes* que tienen una duración aproximada de 5 semanas (ver Figura 1).

En la primera semana de cada rueda se lleva a cabo la etapa de *generar/remover*. En ella se organizan visitas o excursiones a lugares fuera de la escuela y se abren las puertas de la escuela para que agentes de la comunidad que son expertos en algún tema compartan con los niños y niñas del centro sus conocimientos o experiencias. Es decir, se pueden organizar visitas o excursiones a lugares fuera de la escuela o se pueden recibir visitas dentro de la escuela. Las visitas se ofrecen a todo el alumnado del ciclo y cada alumno o alumna elige, con ayuda de su familia, a qué visita quiere asistir. De esta manera, cada visita o excursión se hace con grupos intergeneracionales. La idea de esta práctica es hacer participar al alumnado de actividades (como ir a un observatorio o conversar con un cineasta de la comunidad, entre otras) en las que se puedan crear o recrear intereses. A partir de estas visitas los estudiantes van proponiendo preguntas a sus maestras, maestros, compañeras y compañeros sobre temas en los que les gustaría profundizar (como por ejemplo ¿qué pasaría si el sol estuviese más lejos de la tierra? o ¿qué se necesita para que haya vida en otro planeta?). El profesorado recoge estas preguntas, crean algunas otras relacionadas con los diferentes ámbitos del saber (matemática, lengua, música, arte, tecnología, etc.) y propone al alumnado del ciclo siete preguntas interesantes. Por ejemplo, una rueda de preguntas interesantes incluyó las siguientes: “¿Cómo podemos documentar para filmar?”, “*Do we need the sea to survive?*”, “¿Cómo podemos ser buenos narradores?”, “¿Montaña, cueva o mina?”, “¿Podemos programar un videojuego?”, “¿Lo que vemos es todo lo que hay?”, “¿Qué pasaría si en el pueblo hicieran un parque temático?”. Finalmente, se determina qué maestro o maestra estará a cargo de cada pregunta.

En la segunda semana de cada rueda se lleva a cabo la etapa de *elección*. En esta, todos los niños y niñas del ciclo (4.º, 5.º y 6.º) se reúnen al mismo tiempo en el gimnasio del colegio y realizan un plenario, en el que siete niños elegidos previamente por el profesorado explican a todos los compañeros y compañeras cuáles son las preguntas que trabajarán durante las siguientes cuatro semanas y de qué visita surgió cada pregunta. La idea es que todos y todas conozcan las diferentes

preguntas que han surgido en las visitas, independientemente de si participaron o no de dicha visita. En este momento los profesores suelen hacer énfasis en que estén muy atentos para que puedan elegir según sus intereses porque así aprenderán mejor y de manera significativa. Luego se retiran y, por generación, cada par de tutoras vuelve a presentar las preguntas interesantes para que cada estudiante del nivel elija la pregunta que quiere trabajar argumentando su elección. En este momento los alumnos y alumnas reflexionan sobre sus intereses y preferencias para argumentar sus elecciones (este punto se ejemplificará en el diálogo presentado líneas abajo). Debido a que son 50 alumnos(as) por generación, se espera que al final de la elección que se hace por nivel haya un promedio de siete alumnos(as) del nivel en cada grupo de pregunta interesante. Por lo tanto, cada una de las siete preguntas interesantes está formada por un grupo de siete alumnos(as) de 4.º, siete alumnos(as) de 5.º y siete alumnos(as) de 6.º.

En la tercera etapa, de *desarrollo*, los niños y niñas comienzan a trabajar en los grupos intergeneracionales (aproximadamente siete de 4.º, siete de 5.º y siete de 6.º), durante tres semanas, con el maestro o maestra a cargo para intentar dar respuesta a la pregunta interesante. En el desarrollo de la pregunta se espera que el alumnado tome decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje.

Por último, consideramos importante mencionar que existe una práctica estrechamente ligada a la de *preguntas interesantes*, llamada *mosaico* (ver Figura 1). A lo largo del curso académico, existen dos ruedas de mosaico. Se espera que se lleve a cabo una rueda de mosaico después de dos ruedas de preguntas interesantes, pero hay flexibilidad al respecto y en este curso, por ejemplo, el primer mosaico se realizó después de tres ruedas de preguntas interesantes, y el segundo mosaico después de la cuarta rueda de preguntas interesantes. El mosaico tiene una duración de tres semanas. En la primera semana el profesorado elige las 7 preguntas (de las trabajadas en las ruedas de preguntas interesantes anteriores al mosaico) a presentar en el mosaico y realiza las gestiones organizativas necesarias para la realización del mismo. En la segunda semana, los alumnos y alumnas trabajan en su grupo de pregunta interesante, preparando lo que presentarán en sus grupos de mosaico. En la tercera semana, se lleva a cabo la comunicación. En esta, se reúnen en grupos de mosaico (el grupo de mosaico está formado por parejas o tríos de diferentes preguntas interesantes) y cada pareja o trío de pregunta interesante explica a su grupo de mosaico qué es lo que aprendieron e intentan realizar una actividad para que sus compañeros y compañeras -que no estuvieron en la pregunta que ellos desarrollaron- puedan tener una experiencia de aprendizaje similar a la que ellos vivieron en su participación en la pregunta interesante. De esta manera, todos los niños y niñas tienen conocimiento sobre lo que aprendieron los compañeros y compañeras en las otras preguntas.

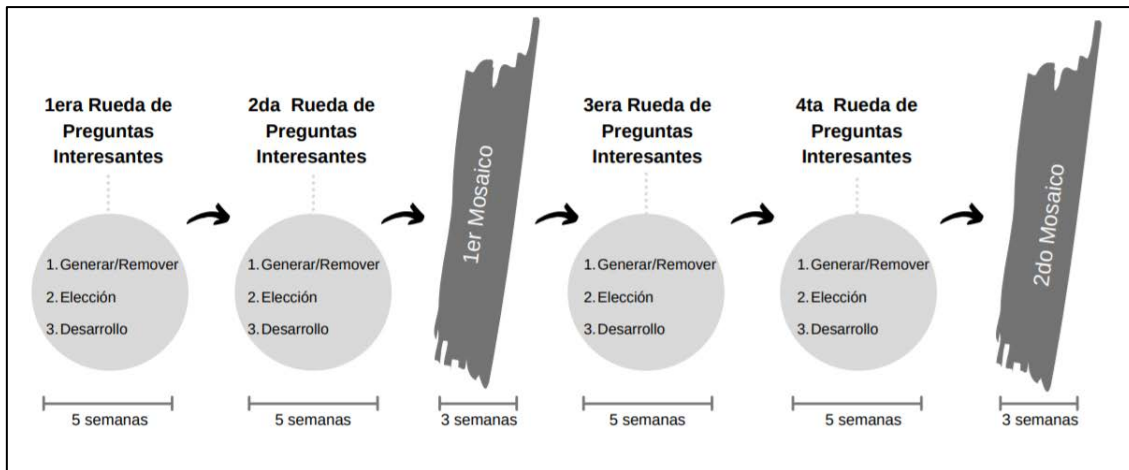


Figura 1. Preguntas Interesantes y Mosaico en la Escuela Riera de Ribes
Elaboración propia

Antes de pasar al diálogo donde consideramos que podemos ilustrar algunas nociones importantes sobre el desarrollo de los intereses, nos parece fundamental resaltar seis ideas que se desprenden de la práctica: (1) la primera etapa de la práctica de *preguntas interesantes*, *generar/remove*, pone en evidencia que en el centro se comparte la idea de que es posible generar intereses, es decir, no solo se espera lograr que los alumnos expresen intereses que ya tienen, sino que reconocen el poder que tienen para, a través de determinadas prácticas como son las visitas, ayudar a los alumnos a generar nuevos intereses; (2) en el discurso de los maestros del centro se evidencia que consideran que las actividades guiadas por los intereses llevan a aprendizajes más significativos y con mayor valor personal para los alumnos y alumnas; (3) la idea que sostiene la realización de visitas (internas y externas) es la del reconocimiento de parte de la escuela de la importancia de la *participación* de las personas en contextos no escolares de actividad para el desarrollo de intereses; (4) al proponer las visitas internas y externas la escuela reconoce la importancia de involucrar a diferentes agentes educativos y de responsabilizar a la sociedad en general de la educación del alumnado; (5) en la manera en que está planteada la práctica de preguntas interesantes subyace la idea de que la herramienta más importante para construir y reconstruir los intereses es la reflexión; y (6) a pesar de que no se diga explícitamente, se aprecia que al considerar, trabajar y/o reflexionar sobre los intereses del alumnado se vinculan experiencias significativas de los alumnos y alumnas, tanto de fuera como de dentro de la escuela.

Consideramos que los puntos (5) y (6) son especialmente potentes en términos de la personalización, pues ponen en evidencia que, si los intereses se trabajan de manera óptima, las dimensiones de la personalización acaban confluyendo. En otro orden de ideas, cuando se personaliza a través de la consideración y el trabajo con los intereses del alumnado, cobran una especial relevancia la reflexión, la conexión de experiencias significativas -de dentro y fuera de la escuela- y la toma de decisiones del alumnado.

Dicho esto, presentamos el siguiente diálogo que ocurrió durante la segunda etapa de la 3era rueda de *preguntas interesantes* en la Escuela Riera de Ribes en el presente curso académico. Los alumnos y alumnas de 6.º grado ya habían participado del plenario en el gimnasio, se encontraban en su aula y debían elegir y argumentar a su tutora y a sus compañeros y compañeras cuál es la pregunta que deseaban trabajar y por qué. Separaremos el diálogo en fragmentos para poder ir realizando un breve análisis teniendo en cuenta las ideas más relevantes respecto a la emergencia y al desarrollo de intereses expresadas en el apartado anterior.

Maestra: A ver, Joan, ¿qué pregunta eliges y por qué?

Joan: Yo quiero la pregunta de programar un juego porque tiene que ver con la pregunta anterior que hice en la rueda anterior sobre robótica y me gusta mucho la robótica.

(Todos levantan la mano, queriendo participar para indicar su elección de pregunta).

En este fragmento, vemos que uno de los participantes, Joan, está interesado en la programación de videojuegos (que es un nuevo objeto de interés). Su interés proviene de otros aprendizajes que alcanzó en situaciones de aprendizaje previas.

Maestra: Adrián, ¿tú qué eliges y por qué?

Adrián: Yo quiero recomendarles a todos la pregunta del narrador, la hice hace algunas ruedas y por más de que al inicio no me parecía muy interesante y no fue de las que elegí de manera prioritaria, la pasé genial y aprendí mucho. No es aburrida como parece, es divertidísima. Yo ya la hice, así que ahora elegiré la del parque temático porque me interesa saber qué pasaría, por ejemplo, cómo afectaría al municipio, o dónde lo podríamos colocar.

Maestra: Muy bien, ¿quién más?

Abril: Sí, yo igual, quiero hacer la pregunta de qué pasaría si tenemos un parque temático en el pueblo porque quiero saber qué malo pasaría, porque sería muy chulo pero quiero saber si algo malo pasaría.

Maestra: Muy bien... ¿qué creen que pasaría?

Abril: Tal vez habría que dañar la naturaleza.

Maestra: Entonces te apunto en esta pregunta, muy bien. ¿Y tú, Carles?

Carles: Yo la de programar el juego porque sé programar de una manera muy básica y me gustaría perfeccionarlo. Además, creo que podría utilizarlo en el futuro porque de grande quisiera trabajar de programador.

Este fragmento, como el anterior, muestra a otros compañeros relacionando sus intereses con sus experiencias previas. Sin embargo, aparece un elemento nuevo, y es que Carles está interesado en la programación de videojuegos (que para él es un nuevo objeto de

interés) no solo porque lo relacione con experiencias o saberes previos, sino porque es capaz de relacionar este contenido con sus expectativas personales de futuro.

Maestra: Muy bien, recuerda escribir eso. ¿Y tú David?

David: La del parque temático, porque quisiera saber dónde lo pondríamos y qué pasaría si lo ponemos en un lugar o qué pasaría si lo ponemos en otro.

Maestra: Muy bien, eso explorarán, y tu...

(Estel interrumpe)

Estel: Yo creo que podríamos poner el parque temático encima de la escuela, así la eliminamos.

(Algunos niños ríen, otros miran a la maestra con cara de preocupación. La maestra me ha explicado previamente que Estel es una niña con problemas de conducta y que hoy ha llegado molesta a la escuela).

Maestra: Tendríamos que ver qué sucede si lo colocamos encima de la escuela, qué implicaría eso. A ver, Biel, ¿tú qué pregunta quisieras trabajar?

Biel: A mí me gustaría la de programar el juego. Pero no porque ya sepa algo, como Carles, sino porque me gusta mucho y sé muy poco. Me gustaría mejorar.

(Estel vuelve a interrumpir llamando a la maestra por su nombre dos veces con mucho entusiasmo)

Estel: A mí me gustaría la de las minas... porque... porque... he escuchado de la cueva negra y... y...

Maestra: Muy bien, Estel, además a ti te encanta estar al aire libre, ¿cierto? En esa pregunta saldrán mucho al aire libre.

Estel: Sí, me encanta estar al aire libre y hacer maquetas, y en esa pregunta oí que harán maquetas.

Maestra: Además eres muy buena haciendo maquetas.

(Estel sonrío y asiente con la cabeza).

En este fragmento, aparece otro elemento nuevo. Casi al final, pareciera que Estel ha sido capaz de desarrollar un interés gracias a la ayuda de la maestra. En los otros casos veíamos que los intereses eran personales y emergían en la interacción de forma espontánea. En este caso, en cambio, la profesora ha sabido conducir la construcción de este interés gracias al conocimiento que tenía de su alumna. La ayudó a conectar algunos de sus intereses ya existentes o características personales con algunos contenidos a tratar en el nuevo objeto de interés.

Maestra: Muy bien, y a ti... Ricard

Ricard: A mí me gustaría “Do we need the sea to survive” porque creo que me servirá mucho el hacer la pregunta en inglés para mejorar el idioma. No me va bien el inglés, pero creo que es importante hoy en día saber algo de inglés.

En este caso, se puede ver la relación que establece Ricard entre el nuevo objeto de interés y la utilidad que le encuentra. Reconoce la importancia de aprender inglés debido a las demandas del contexto en el que se encuentra y parece encontrarle un sentido a su participación en esa pregunta interesante.

Maestra: Muy bien argumentado... ahora... ¿vemos que seguimos siendo muchos en la programación del juego? ¿Qué podemos hacer? ...

La maestra les pregunta a los niños que han elegido la pregunta de la programación quiénes han cedido en alguna rueda de pregunta interesante anterior y han terminado trabajando una pregunta que no correspondía con su primera opción. A un niño le dice que ya ha estado todo el curso en robótica y le pregunta si no cree que sería importante aprender sobre algún otro tema. Al comienzo el niño se muestra reacio, pero luego le dice que no sabe mucho inglés y que cree que debe aprenderlo. La maestra lo felicita y cambia su nombre de lugar. A otro niño le dice que se ha enterado que está todo el día en el ordenador y que también sabe que es buenísimo escribiendo. Le pide al niño que al inicio recomendó la pregunta de narradores que le cuente un poco más y juntos lo animan a cambiarse. El niño acepta. A otro niño le dice que si no cree que hay otro tema que le interese.... Que recuerda que él había ido a un parque de diversiones en Disney y había contado a todos como había sido la experiencia y esa experiencia que él tenía podría ser de gran ayuda para el grupo del parque temático. El niño acepta contento y vuelve a compartir unas anécdotas de su experiencia. A una niña le comenta que siempre ha estado interesada por el reciclaje y le dice que en la pregunta del parque temático es muy probable que analicen cuáles serían los efectos de poner un parque en la zona de árboles. Otros compañeros refuerzan la idea y la niña decide cambiarse a esa pregunta.

En definitiva, estos fragmentos evidencian cómo la maestra ayuda a los alumnos a construir y/o reconstruir intereses, guiándolos en el establecimiento de conexiones entre el nuevo objeto de interés y aprendizajes y/o experiencias pasadas, presentes o futuras imaginadas tanto de dentro como de fuera de la escuela. Ella no los obliga a situarse en una pregunta o en otra, sino que utiliza lo conocimientos que tiene sobre sus alumnos para ayudarlos a despertar nuevos intereses o a desarrollar o ampliar algunos ya existentes. Es fundamental apreciar cómo en el diálogo de la *pregunta interesante* se evidencia no solo un trabajo a partir o con los intereses del alumnado, sino también: (1) el uso de la reflexión como herramienta principal para la creación y recreación de intereses; (2) la conexión de experiencias de dentro y fuera de la escuela y de experiencias pasadas, presentes y futuras; y (3) el poder de toma de decisiones que tiene el alumnado.

En general consideramos que este es un ejemplo interesante para tener una comprensión inicial de cómo se desarrollan los intereses de los alumnos en el marco de sus interacciones con sus maestros, maestras y compañeros y compañeras, pero reconocemos la necesidad

de realizar un estudio riguroso que se acerque al fenómeno de manera más profunda y válida en términos científicos.

3. Finalidad, objetivos y preguntas de investigación

La finalidad de este anteproyecto de tesis doctoral consiste en avanzar en el desarrollo de una conceptualización de los intereses, profundizar en sus características, en la comprensión de cómo se construyen y reconstruyen en el contexto escolar y del papel que tienen en la atribución de sentido de los aprendizajes escolares. Todo esto con el propósito de dotar a los diferentes profesionales de la educación de conocimientos y herramientas que permitan avanzar hacia la personalización del aprendizaje escolar. Esta finalidad se concreta en los siguientes objetivos y preguntas de investigación:

Objetivo 1: Identificar, describir y analizar prácticas orientadas a la construcción y/o reconstrucción de intereses del alumnado seleccionadas por haber sido anteriormente identificadas como buenas prácticas de personalización del aprendizaje escolar.

Pregunta 1.1. ¿Qué papel tiene la reflexión, la conexión de experiencias y el poder de decisión del alumnado en estas prácticas destinadas al trabajo de los intereses?

Pregunta 1.2. ¿Sobre qué parámetros del propio proceso de aprendizaje –qué aprender, dónde, cómo, con qué, con quién y de quién, para qué– se interviene para apuntar en dirección de la construcción y reconstrucción de intereses?

Pregunta 1.3. ¿Cómo se resuelve en las prácticas de personalización orientadas a la construcción y reconstrucción de intereses la tensión entre, por una parte, la exigencia de trabajar los contenidos del currículum oficial, y por otra, la posibilidad ofrecida al alumnado de construir sus intereses y trabajar sobre ellos?

Objetivo 2: Explorar, describir y analizar el impacto que tienen algunas prácticas educativas que incorporan estrategias de personalización del aprendizaje orientadas a la construcción y reconstrucción de intereses sobre el sentido que los alumnos atribuyen a sus aprendizajes escolares.

Pregunta 2.1. ¿Qué experiencias de aprendizaje han tenido lugar asociadas a la participación del alumnado en las prácticas de personalización orientadas a la creación y recreación de intereses? ¿Qué rasgos caracterizan a estas experiencias de aprendizaje?

Pregunta 2.2. ¿Qué conexiones establece el alumnado entre los aprendizajes realizados mediante actividades que consideran sus intereses con aprendizajes y/o experiencias de aprendizaje que han vivido previamente, que están viviendo actualmente o que imaginan que vivirán en el futuro, tanto dentro como fuera de la escuela?

Objetivo 3: Identificar, describir y analizar las ideas y concepciones que tienen los docentes sobre la personalización del aprendizaje escolar y, concretamente, sobre los procesos de construcción y reconstrucción de intereses del alumnado.

Pregunta 3.1. ¿Qué concepciones e ideas tienen los docentes sobre la personalización del aprendizaje escolar? ¿Qué prácticas o estrategias educativas creen necesarias para llevarlo a cabo?

Pregunta 3.2. ¿Qué concepciones e ideas tienen los docentes respecto a los intereses? ¿Es importante para los docentes conocer y trabajar los intereses de sus estudiantes?

4. Metodología

4.1. Enfoque general y diseño

Con la finalidad de alcanzar los objetivos planteados y responder a las preguntas de investigación, se propone un estudio de enfoque cualitativo. Consideramos que este enfoque es pertinente debido a que pretendemos explorar y analizar las interacciones que se dan entre los individuos involucrados en una práctica y la perspectiva propia de los participantes acerca del fenómeno para comprenderlo de manera inductiva (Hernández, Fernández y Baptista, 2016).

En lo que respecta al diseño de la investigación, se ha optado por realizar un estudio de caso. Más específicamente, se propone un estudio de caso múltiple (Stake 2005). En concordancia con lo que plantean diversos autores (e.g. Flick, 2004; Yin, 2017), esto permitirá analizar el fenómeno de manera más profunda a partir de casos concretos en su particularidad temporal y local, teniendo como punto de partida las expresiones y actividades de las personas en sus contextos naturales.

4.2. Contexto y participantes

Algunas escuelas, intentando dar respuesta al desdibujamiento del sentido de los aprendizajes escolares, diseñan sus prácticas pedagógicas apuntando a la personalización del aprendizaje escolar. Más específicamente, en los últimos años se ha podido observar que algunas escuelas incluso tienen prácticas especialmente diseñadas para el trabajo con los intereses del alumnado. En el marco de la investigación PERSONAE que conduce el Grupo de Investigación en Influencia Educativa (GRINTIE), por ejemplo, se trabaja con ocho centros de educación infantil, primaria y secundaria -ubicados en Barcelona, Madrid y Cáceres- que llevan a cabo una o más prácticas de personalización del aprendizaje. En esta línea, la investigación que proponemos se realizará en el marco de una serie de prácticas escolares especialmente diseñadas para el trabajo de los intereses.

La unidad básica de observación y análisis es el caso, definido como el par inseparable formado por una práctica de personalización especialmente diseñada para el trabajo de los intereses y el centro educativo en el que esta se lleva a cabo. La selección de casos se realizará teniendo en cuenta criterios relacionados con las características de la práctica y con las características del centro.

En lo referente a las prácticas, estas se seleccionarán teniendo en cuenta que sean prácticas de personalización que estén previamente documentadas como buenas prácticas para personalizar y que en ellas el trabajo sobre los intereses jueguen un papel primordial. Además, se tendrá en cuenta que sean prácticas consolidadas en las escuelas o institutos, que sean nucleares en el proyecto de centro y que tengan una duración suficiente que permita observar cómo se plantea y evoluciona la consideración y el desarrollo de los intereses del alumnado.

En lo referente a los centros, estos deben de contar con un equipo directivo dispuesto a acordar de manera explícita y formal su participación en la investigación. Del mismo modo, debe existir disposición para participar en la investigación por parte del profesorado directamente implicado en la práctica a estudiar.

Teniendo en cuenta ambos tipos de criterios, se seleccionarán un mínimo de cuatro casos intentando lograr el mayor equilibrio posible entre prácticas y centros de educación primaria y educación secundaria. Asimismo, se espera lograr un equilibrio en el número de casos correspondientes a centros de titularidad pública y el número de casos correspondientes a centros concertados. Los casos serán seleccionados a través de un muestreo intencional por conveniencia (Teddlie y Yu, 2007). Esto se debe a que esperamos conseguir un grupo diverso y oportuno de casos que facilite la exploración del fenómeno.

Para cada caso, habrá un número de participantes mínimo correspondiente a 4 alumnos(as), 2 docentes, y al equipo directivo de cada centro (ver Tabla 1). Por lo tanto, en total, se contará con un mínimo de 16 alumnos(as) y 8 docentes. Los alumnos(as) serán elegidos al azar, teniendo en cuenta que hayan tenido una participación regular en el desarrollo de la práctica y procurando que haya un equilibrio en edad y género.

	Primaria	Secundaria
Titularidad Pública	<u>CASO 1</u> <ul style="list-style-type: none"> • 4 alumnos(as) • 2 docentes • Equipo directivo 	<u>CASO 2</u> <ul style="list-style-type: none"> • 4 alumnos(as) • 2 docentes • Equipo directivo
Titularidad Concertada	<u>CASO 3</u> <ul style="list-style-type: none"> • 4 alumnos(as) • 2 docentes • Equipo directivo 	<u>CASO 4</u> <ul style="list-style-type: none"> • 4 alumnos(as) • 2 docentes • Equipo directivo

Tabla 1. Participantes
Elaboración propia

4.3. Procedimiento e instrumentos de recogida de datos

Una vez seleccionados los casos (según los criterios señalados en el apartado anterior: 4.2 Contexto y participantes), se pedirá la documentación con la que cuente el centro que sea pertinente a las prácticas seleccionadas; se realizarán entrevistas semiestructuradas a directivos para aclarar o profundizar en la comprensión de las prácticas elegidas; se llevarán a cabo observaciones de reuniones de diseño y/o planificación de las prácticas; y se realizarán observaciones de la puesta en marcha de las prácticas. Todas las observaciones y reuniones serán registradas en audio y a través de registros narrativos.

Asimismo, se realizarán entrevistas semi-estructuradas a los alumnos participantes de cada uno de los casos. Las entrevistas tendrán una duración de entre 30 y 45 minutos y estarán dirigidas a explorar: (1) qué experiencias de aprendizaje han tenido lugar asociadas a su participación en las prácticas de personalización orientadas a la creación y recreación de intereses; (2) qué rasgos caracterizan a estas experiencias de aprendizaje; y (3) qué conexiones establece el alumnado entre los aprendizajes realizados mediante actividades que consideran sus intereses con aprendizajes y/o experiencias de aprendizaje que han vivido previamente, que están viviendo actualmente o que imaginan que vivirán en el futuro, tanto dentro como fuera de la escuela. En el Anexo 1 se muestra una primera aproximación a un conjunto de dimensiones para tener en cuenta y a explorar en estas entrevistas.

Finalmente, se realizarán entrevistas semi-estructuradas en profundidad a los docentes participantes. Las entrevistas tendrán una duración de entre 45 minutos y una hora, se realizarán un mínimo de dos entrevistas por maestro (antes y después de la puesta en marcha de la práctica) y estarán dirigidas a lograr una idea general de las actuaciones que llevan a cabo -desde el diseño hasta la implementación- como parte de la práctica de personalización focalizada en los intereses que él o ella dirige, y a explorar: (1) qué concepciones e ideas tienen los docentes sobre la personalización del aprendizaje escolar y qué prácticas o estrategias dirigidas a la personalización creen necesarias para personalizar el aprendizaje; (2) qué concepciones e ideas tienen los docentes respecto a los intereses y si consideran que es importante conocer y trabajar los intereses de sus estudiantes. En el Anexo 2 se muestra una primera aproximación a un conjunto de dimensiones para tener en cuenta y a explorar en estas entrevistas.

Para garantizar una óptima recogida de datos, se elaborará una pauta de entrevista contextualizada a cada una de las prácticas observadas, tanto para docentes como para alumnos. Todas las entrevistas serán grabadas en audio y se transcribirán para su posterior análisis.

4.4. Procedimiento e instrumentos de análisis de datos

En lo que respecta a las informaciones de la propia práctica, recabadas a través de los documentos, entrevistas y observaciones, se analizarán aplicando técnicas de análisis de contenido. Para lograrlo, previamente se construirán pautas de análisis que permitan identificar dimensiones relevantes que ayuden a dar respuesta a: (1) qué papel tiene la reflexión, la conexión de experiencias y el poder de decisión del alumnado en estas prácticas destinadas al trabajo de los intereses; (2) sobre qué parámetros del propio proceso de aprendizaje –qué aprender, dónde, cómo, con qué, con quién y de quién, para qué– se interviene para apuntar en dirección de la construcción y reconstrucción de intereses; y (3) cómo se resuelve en las prácticas seleccionadas la tensión entre, por una parte, la exigencia de trabajar los contenidos del currículum oficial, y por otra, la posibilidad ofrecida al alumnado de construir sus intereses y trabajar sobre ellos.

En lo que respecta a las informaciones recogidas a través de las entrevistas al alumnado y profesorado, las transcripciones de todas las entrevistas realizadas serán vertidas en el programa Atlas.ti y se someterán a un análisis temático (Braun y Clarke, 2006). En el caso de las entrevistas al alumnado, para explorar cuestiones relacionadas con el impacto de las prácticas seleccionadas sobre el sentido que los alumnos atribuyen a sus aprendizajes

escolares. En el caso de las entrevistas al profesorado, para explorar cuestiones relacionadas con las ideas y concepciones que tienen sobre la personalización del aprendizaje escolar y sobre los procesos de construcción y reconstrucción de intereses del alumnado.

Cabe destacar que durante todo el proceso de investigación se seguirán rigurosamente las consideraciones éticas pertinentes.

5. Temporalización

Tal como lo dicta el programa de Doctorado Interuniversitario de Psicología de la Educación (DIPE), el desarrollo de la tesis, desde la elaboración del proyecto hasta la defensa ante tribunales, se prevé en tres años. La temporalización prevista para las tareas se indica en el siguiente cronograma:

Tareas	2019				2020												2021												2022										
	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
Elaboración del proyecto de tesis																																							
Revisión bibliográfica																																							
Diseño de la metodología																																							
Prueba piloto																																							
Recogida de datos	Selección de prácticas																																						
	Reunión con directivos																																						
	Creación de pauta de análisis de la práctica																																						
	Análisis documental																																						
	Calendarización de las observaciones																																						
	Llevar a cabo observaciones																																						
	Análisis de las observaciones																																						
	Selección de alumnado y autorización																																						
	Elaboración de pautas de entrevista alumnos																																						
	Calendarización de las entrevistas a alumnado																																						
	Llevar a cabo entrevistas																																						
	Transcripciones y análisis entrevistas Atlas.ti																																						
	Selección del profesorado																																						
	Elaboración pauta de entrevista profesorado																																						
	Calendarización de las entrevistas a profesorado																																						
	Llevar a cabo entrevistas																																						
Transcripciones y análisis entrevistas Atlas.ti																																							
Análisis global de datos																																							
Redacción de la tesis																																							
Publicación de resultados																																							
Participación en congresos																																							
Depósito y defensa de tesis																																							

6. Bibliografía

6.1 Referencias bibliográficas

- Allport, G. W. (1946). Effect: A Secondary Principle of Learning. *Psychological Review*, 53(6), 335-347.
- Añazco, D. (2017) *Los intereses de aprendizaje en el marco sociocultural: indagación y relevancia de la definición teórica*. Trabajo de finalización del Máster Interuniversitario en Psicología de la Educación. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Azevedo, F. (2011). Lines of Practice: A Practice-Centered Theory of Interest Relationships. *Cognition and Instruction*, 29(2), 147-184.
- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human Development*, 49(4), 193-224.
- Bauman, Z. (2013). *Liquid modernity*. New York: John Wiley & Sons.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. En J. Rodríguez (Ed.), *Aprendizaje y educación en la sociedad digital* (pp. 156-170). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Coll, C. (2014). *Las trayectorias individuales de aprendizaje como foco de la acción educativa: tendiendo puentes entre experiencias de aprendizaje*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Cesar_Coll/publication/264859699_Las_trayectorias_individuales_de_aprendizaje_como_foco_de_la_accion_educativa_tendiendo_puentes_entre_experiencias_de_aprendizaje/links/53f368fd0cf2dd48950cbaa6/Las-trayectorias-individuales-de-aprendizaje-como-foco-de-la-accion-educativa-tendiendo-puentes-entre-experiencias-de-aprendizaje.pdf
- Coll, C. (2016). La personalització de l'aprenentatge escolar El què, el per què i el com d'un repte indefugible. En J. Vilalta (Ed.), *Anuari de l'Educació a Catalunya 2016* (pp. 43-104). Barcelona: Fundació Bofill.
- Coll, C. (2018). *La personalización del aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Crowley, K., Barron, B. J., Knutson, K. & Martin, C. K. (2015). Interest and the development of pathways to science. *Interest in mathematics and science learning*, 297-313.
- Denissen, J. H., Zarrett, N. R. & Eccles J. S. (2007). I Like to Do It, I'm Able, and I Know I Am: Longitudinal Couplings between Domain-Specific Achievement, Self-Concept, and Interest,". *Child Development*, 78(2): 430-447.
- Dewey, J. (1913) *Interest and Effort in Education*. Cambridge: Houghton Mifflin.
- Dewey, J. (1938). *Experiencia y Educación*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Engel, A. & Membrive, A. (2018). Contextos de actividad, experiencias de aprendizaje y trayectorias personales. En C. Coll (Ed.), *La personalización del aprendizaje* (pp. 19-22). Barcelona: Graó.

- Flick, U. (2004). Triangulation in qualitative research. En U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Eds.), *A companion to qualitative research vol. 3* (pp. 178-183). Londres: SAGE Publications.
- Fulmer, S. M. & Frijters, J. C. (2011). Motivation during an excessively challenging reading task: The buffering role of relative topic interest. *Journal of Experimental Education*, 79(2), 185–208. doi: 10.1080/00220973.2010.481503.
- 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.
- Guest, G., Bunce, A. & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59-82. doi:10.1177/1525822X05279903
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M. & Elliot, A. J. (2002). Predicting Success in College: A Longitudinal Study of Achievement Goals and Ability Measures as Predictors of Interest and Performance from Freshman Year through Graduation. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 562-575.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. P. (2016). *Metodología de la Investigación (6ta Ed.)*. México: McGraw Hill.
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41(2): 111-127.
- Hidi, S., Renninger, K. A. & Krapp, A. (1992). The Present State of Interest Research. En K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The Role of Interest in Learning and Development* (pp. 433-444). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments (3rd Ed.)*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Ito, M., Gutiérrez, K., Livingstone, S., Penuel, B., Rhodes, J., Salen, K., ...& Watkins, S. C. (2013). *Connected learning: An agenda for research and design*. Irvine, CA: Digital Media and Learning Research Hub.
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. London, UK: Macmillan.
- Krapp, A. (2002). An educational-psychological theory of interest and its relation to SDT. En E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 405-427). New York: University of Rochester Press.
- Krapp, A. (2004). *Handbook of self-determination research*. New York: University of Rochester Press.
- Krapp, A. & Prenzel, M. (2011). Research on interest in science: Theories, methods, and findings. *International Journal of Science Education*, 33, 27-50.
- Renninger, A. & Hidi, S. E. (2016). *The power of interest for motivation and engagement*. New York: Taylor & Francis Group.

- Renninger, K. A., & Hidi, S. E. (2019). Interest development and learning. In K. A. Renninger & S. E. Hidi (Eds.). *The Cambridge handbook of motivation and learning* (pp. 265-296). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Renninger, K. A. & S. Hidi (2011). Revisiting the Conceptualization, Measurement, and Generation of Interest. *Educational Psychologist*, 46(3), 168-184.
- Renninger, K. A., Ewen, E. & Lasher, A. K. (2002). Individual Interest as Context in Expository Text and Mathematical Word Problems. *Learning and Instruction*, 12(4), 467-491.
- Sánchez, E. R. & Pedreño, M. H. (2018). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XXI*, 22(1).
- Silseth, K. & Arnseth, H. C. (2011). Learning and identity construction across sites: A dialogical approach to analysing the construction of learning selves. *Culture & Psychology*, 17(1), 65-80.
- Solari, M. & Merino, I. (2018) La finalidad de la educación escolar hoy: formar aprendices competentes. En C. Coll (Ed.), *La personalización del aprendizaje* (pp. 23-27). Barcelona: Graó.
- Stake, R. E. (2005). *The art of case study research*. London: Sage publications.
- Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., DiCintio, M. & Turner, J. C. (2004). Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational psychologist*, 39(2), 97-110.
- Su, R. & Nye, C. D. (2017). Interests and person-environment fit: A new perspective on workforce readiness and success. En J. Burrus, K. D. Mattern, B. Naemi, & R. D. Roberts (Eds.), *Building better students: Preparation for the workforce*. New York: Oxford University Press.
- Su, R., Stoll, G. & Rounds, J. (2018). The nature of interests: Toward a unifying theory of Trait-State Interest Dynamics. En C. D. Nye & J. Rounds (Eds.), *Vocational interests: Rethinking their role in understanding workplace behavior and practice*. *SIOP Organizational Frontiers Series*. New York, NY: Routledge
- Su, R., Tay, L., Liao, H. Y., Zhang, Q. & Rounds, J. (2018). Toward a dimensional model of vocational interests. *Journal of Applied Psychology*. doi:10.1037/apl0000373
- Thorndike, E. L. (1935). *The psychology of wants, interests and attitudes*. Oxford, England: Appleton-Century.
- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. New York: Harvard University Press.
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods*. London: Sage publications.

6.2 Bibliografía a revisar para la elaboración del proyecto

- Ainley, M. (2007). Being and feeling interested: Transient state, mood, and disposition. In P. Schutz (Ed.), *Emotion in education* (pp. 141–57). New York, NY: Academic Press. doi: 10.1016/B978-012372545-5/50010-1.
- Ainley, M. (2017). Interest: Knowns, unknowns, and basic processes. In P. A. O’Keefe & J. M. Harackiewicz (Eds.), *The Science of interest* (pp. 3–24). New York: Springer International Publishing.
- Ainley, M. & Ainley, J. (2015). Early science learning experiences: Triggered and maintained interest. In K. A. Renninger, M. Nieswandt, & S. Hidi (Eds.), *Interest in mathematics and science learning* (pp. 17–33). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Alexander, J. M., Johnson, K. E., & Leibham, M. E. (2015). Emerging individual interests related to science in young children. In K. A. Renninger, M. Nieswandt, & S. Hidi (Eds.), *Interest in mathematics and science learning* (pp.261–81). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Azevedo, F. (2013a). Knowing the Stability of Model Rockets: A Study of Learning in Interest Based Practices. *Cognition and Instruction*, 31(3), 345–374.
- Azevedo, F. (2013b). The Tailored Practice of Hobbies and Its Implication for the Design of Interest-Driven Learning Environments. *Journal of the Learning Sciences*, 22(3), 462–510.
- Azevedo, F., Mann, M., Lee, V., Cain, R., & Bell, P. (2016). Moving Ahead in the Study of STEM Interests and Interest Development: A New Research Agenda. En *Proceedings of International Conference of the Learning Sciences* (pp. 1098–1105).
- Barron, B., Walter, S. E., Martin, C. K., & Schatz, C. (2010). Predictors of creative computing participation and profiles of experience in two Silicon Valley middle schools. *Computers and Education*, 54(1), 178–189.
- Bergin, D. (2016). Social Influences on Interest. *Educational Psychologist*, 51(1).
- Bricker, L. A., Bell, P., Reeve, S., Barron, B., Pinkard, N., Gomez, K., ... Azevedo, F. S. (2008). Mapping the learning pathways and processes associated with the development of expertise and learner identities. In *Computer-Supported Collaborative Learning Conference, CSCL* (pp. 206–213). International Society of the Learning Sciences.
- Cabot, I. (2014). The Four-Phase Model of Interest Development: Elaboration of a measurement instrument. Poster presented in K. A. Renninger & S. E. Hidi (chairs), *Current approaches to interest measurement*. Philadelphia, PA: American Educational Research Association.
- Collins, A. (2006). How society can foster self-directed learning. *Human Development*, 49(4), 225–228.
- Crouch, C. H., Wisittanawat, P., Cai, M., & Renninger, K. A. (2018). Life science students’ attitudes, interest, and performance in introductory physics for life sciences (IPLS): An exploratory study. *Physical Review Physics Education Research*, 14(1). doi: 10.1103/PhysRevPhysEducRes.14.010111.

- Falsafi, L., & Coll, S. (2011). *Learner identity. A sociocultural approach to how people recognize and construct themselves as learners*. Doctoral thesis. Universidad de Barcelona. Recuperado de http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/tesis/Falsafi_Thesis.pdf.
- Feldstein, M., & Hill, P. (2016). Personalized Learning: What It Really Is and Why It Really Matters. *Educause Review*, (March / April), 25–34.
- Garcia, A., Cantrill, C., Filipiak, D., Hunt, B., Lee, C., Mirra, N., & Pepler, K. (2014). *Teaching in the Connected Learning Classroom. Digital Media + Learning Research Hub*. Recuperado desde <https://dmlhub.net/wp-content/uploads/files/teaching-in-the-CLclassroom.pdf>
- González-Rey, F. (2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva. *Universitas psychologica*, 9(1), 241–254.
- Grossnickle, E. M. (2016). Disentangling curiosity: Dimensionality, definitions, and distinctions from interest in educational contexts. *Educational Psychology Review*, 28(1), 23–60. doi: 10.1007/s10648-014-9294-y.
- Harackiewicz, J. M., Smith, J. L., & Priniski, S. J. (2016). Interest matters: The importance of promoting interest in education. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(2), 220–7. doi:10.1177/2372732216655542.
- Hofer, M. (2010). Adolescents' Development of Individual Interests: A Product of Multiple Goal Regulation? *Educational Psychologist*, 45(3), 149–166.
- Iran-Nejad, A. (1987). Cognitive and affective causes of interest and liking. *Journal of Educational Psychology*, 79(2), 120–30. doi: 10.1037/0022-0663.79.2.120.
- Jansen, M., Lüdtke, O., & Schroeders, U. (2016). Evidence for a positive relationship between interest and achievement: Examining between-person and within-person variation in five domains. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 116–27. doi: 10.1016/j.cedpsych.2016.05.004.
- Korobkova, K. (2014). *Tracking "Interests" in Interest-Driven Learning Communities*. Recuperado de <https://clrn.dmlhub.net/content/tracking-interests-in-interest-drivenlearning-communities>
- Martin, C. (2016). Impact of new forms of learning in interest-driven communities to future pathways for youth. *On the Horizon*, 24(3), 227–234.
- Maul, A., Penuel, W. R., Dadey, N., Gallagher, L. P., Podkul, T., & Price, E. (2016). Measuring experiences of interest-related pursuits in connected learning. *Educational Technology Research and Development*, 1–28.
- O'Keefe, P. A. & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). The role of interest in optimizing performance and self-regulation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 53, 70–8. doi: 10.1016/j.jesp.2014.02.004.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2006). *Evolution of Student interest in science and technology studies: Policy report*. Paris: OECD Global Science Forum. Recuperado de: <http://www.oecd.org/sti/sci-tech/36645825.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2008). *Encouraging student interest in science and technology studies*. Paris: OCDE. Recuperado de:

<http://www.oecd.org/sti/scitech/encouragingstudentinterestinscienceandtechnologystudies.htm>

- Palmer, D. A., Dixon, J., & Archer, J. (2016). Identifying underlying causes of situational interest in a science course for preservice elementary teachers. *Science Education*, 100(6), 1039–61. doi: 10.1002/sce.21244.
- Peppler, K. (2013). *New Opportunities for Interest-Driven Arts Learning in a Digital Age*. Wallace Foundation. Recuperado de <http://www.wallacefoundation.org/knowledgecenter/Documents/New-Opportunities-for-Interest-Driven-Arts-Learning-in-a-DigitalAge.pdf>
- Pressick-Kilborn, K. & Walker, R. (2002). The social construction of interest in a learning community. In D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Research on sociocultural influences on learning and motivation* (pp. 153–82). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- 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.
- Rajala, A., Kumpulainen, K., Jaakko, H., Paananen, M., & Lipponen, L. (en prensa). Connecting learning across school and out-of-school contexts: A review of Pedagogical 31 Approaches. In O. Erstad, K. Kumpulainen, J. Mäkitalo, P. Prουλmann-Vengerfeldt, & T. Jóhannsdótti (Eds.), *Learning across contexts in the knowledge society*.
- Rotgans, J. I. & Schmidt, H. G. (2017a). Interest development: Arousing situational interest affects the growth trajectory of individual interest. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 175–84. doi: 10.1016/j.cedpsych/2017.02.003.
- Rotgans, J. I. & Schmidt, H. G. (2017b). The relation between individual interest and knowledge acquisition. *British Educational Research Journal*, 43(2), 350–71. doi: 10.1002/berj.3268.
- Sansone, C. & Thoman, D. B. (2005). Interest as the missing motivator in self-regulation. *European Psychologist*, 10(3), 175–86. doi: 10.1027/1016-9040.10.3.175.
- Sansone, C., Weir, C., Harpster, L., & Morgan, C. (1992). Once a boring task always a boring task? Interest as a self-regulatory mechanism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3), 37990. doi:10.1037/0022-3514.63.3.379.
- Swarat, S., Ortony, A., & Revelle, W. (2012). Activity matters: Understanding student interest in school science. *Journal of Research in Science and Teaching*, 49(4), 515–37. doi: 10.1002/tea.21010.
- Turner, J. C., Kackar-Cam, H. Z., & Trucano, M. (2015). Teachers learning how to support student interest in mathematics and science. In K. A. Renninger, M. Nieswandt, & S. Hidi (Eds.), *Interest in mathematics and science learning* (pp. 243–60). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Walkington, C. A. & Bernacki, M. L. (2014). Motivating students by “personalizing” learning around individual interests: A consideration of theory, design, and implementation issues. In S. A. Karabenick & T. C. Urda (Eds.), *Advances in motivation and achievement, Vol. 18: Motivational interventions* (pp. 139–77). Bingley: Emerald Group Publishing Limited. doi: 10.1108/s0749-742320140000018004.

Anexos

Anexo 1. Dimensiones para tener en cuenta en las entrevistas con el alumnado

Foco	Abordaje en la Entrevista	Dimensiones
<p>1. EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE</p>	<p>Interesa especialmente la percepción que tienen los alumnos entrevistados sobre los aspectos del desarrollo de las actividades que se relacionan directamente con la consideración y el desarrollo de los intereses (primordialmente) y con la posibilidad de decidir, las conexiones dentro-fuera, y los espacios y tiempos para la reflexión (de manera complementaria).</p> <p>Aunque entrar por actividades puede ser una estrategia adecuada, no se debe olvidar que el foco de la entrevista no son las actividades, sino las experiencias de aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Toma en consideración de los <u>intereses</u> del alumnado. • Capacidad del alumnado para <u>tomar decisiones</u> sobre aspectos o elementos de la/las actividad/es. • Momentos <u>de reflexión</u> sobre la/s actividad/es, sus contenidos, su desarrollo, sus resultados. • Consideración y relevancia de las experiencias de aprendizaje de fuera de la escuela. • Sentimientos y emociones experimentados durante la realización de la/las actividad/es (entusiasmo, placer, aburrimiento, gusto, disgusto...). • Relaciones con los compañeros durante la realización de la/las actividad/es (ayuda, colaboración, competición, indiferencia...). • Ayuda y orientación del profesorado antes, durante y al final de la/las actividad/es. • Satisfacción / insatisfacción ante los resultados de aprendizaje de la actividad o actividades.
<p>2. APRENDIZAJES REALIZADOS COMO RESULTADO DE LA PARTICIPACIÓN EN LA/S ACTIVIDAD/ES</p>	<p>Prestar especial atención a los diferentes tipos de contenidos de aprendizaje (contenidos factuales, conceptuales o teóricos, procedimentales, normativos, etc.). Cuando los entrevistados no aludan a ellos espontáneamente, se debe introducirlos utilizando un vocabulario adecuado a la edad.</p> <p>Es posible que algunas informaciones relativas a esta dimensión hayan aparecido ya en las respuestas a las preguntas formuladas para explorar el foco 1. Si es así, y con el fin de evitar las repeticiones, no volver a preguntar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Grado de adecuación de los aprendizajes realizados a las expectativas iniciales del entrevistado. • Grado de adecuación de los aprendizajes realizados a las expectativas iniciales del profesorado. • Interés y utilidad de los aprendizajes realizados. • Valoración del profesorado de los aprendizajes realizados (evaluación).

	<p>Identificación de los aprendizajes resultantes de su participación en la práctica de personalización destinada a la creación y recreación de intereses.</p>	
<p>3. VALORACIÓN DE LOS APRENDIZAJES (SENTIDO)</p>	<p>Formular las preguntas tanto en lo que concierne a las situaciones y actividades de aprendizaje como a los aprendizajes realizados.</p> <p>Es posible que algunas informaciones relativas a esta dimensión hayan aparecido ya en las respuestas a las preguntas formuladas para explorar los focos 1 y 2. Si es así, y con el fin de evitar las repeticiones, no volver a preguntar.</p> <p>Debido al mayor nivel de abstracción del contenido del foco y, en consecuencia, de las preguntas para explorarlo, se recomienda abordarlo hacia el final.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Puesta en relación de las situaciones y actividades de aprendizaje y de los aprendizajes realizados con situaciones, actividades, experiencias y aprendizajes previos. • Interés, utilidad y relevancia de las situaciones y actividades de aprendizaje y de los aprendizajes realizados para la actividad cotidiana habitual. • Interés, utilidad y relevancia de las situaciones y actividades de aprendizaje y de los aprendizajes realizados para los proyectos de futuro.

Anexo 2. Dimensiones para tener en cuenta en las entrevistas con el profesorado

Foco	Abordaje en la Entrevista	Dimensiones
1. ACTIVIDADES	<p>La idea es lograr tener una imagen general de las actuaciones llevadas a cabo como parte de la práctica de personalización orientada a la consideración y el desarrollo de intereses y las concepciones que tienen los docentes sobre dichas actuaciones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades y actuaciones generales realizadas en la práctica de personalización.
2. CONCEPCIONES	<p>Conocer en qué medida se han incorporado en el diseño y la implementación actividades relacionadas con el foco principal (intereses) y los complementarios (reflexión, poder de decisión, conexión de experiencias) y sus concepciones al respecto.</p> <p>Conocer la valoración del profesorado sobre el diseño e implementación de las actividades relacionadas con el foco principal y los focos complementarios de nuestro estudio.</p>	<p><i>Diseño</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Consideración de los intereses, de la reflexión, del poder de decisión y de la conexión de experiencias del alumnado en el diseño de actividades de E-A. • Facilidades y puntos fuertes de la consideración de los intereses, de la reflexión, del poder de decisión y de la conexión de experiencias del alumnado en el diseño de actividades de E-A. • Dificultades y aspectos a mejorar de la consideración de los intereses, de la reflexión, del poder de decisión y de la conexión de experiencias del alumnado en el diseño de actividades de E-A. <p><i>Implementación</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Resultados de la implementación de actividades de E-A en el aula relacionadas con los intereses y con los focos complementarios. • Facilidades y puntos fuertes de la implementación de actividades de E-A en el aula relacionadas con los intereses y con los focos complementarios. • Dificultades y aspectos a mejorar en la implementación de actividades de E-A en el aula relacionadas con los intereses y con los focos complementarios. <p><i>Propuestas generales de cambio</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Propuestas generales de cambio/mejora de cara al siguiente trimestre relacionadas con la consideración de los intereses y con los focos complementarios.