

## La percepción de la implicación del alumnado de educación primaria y secundaria en los aprendizajes escolares: una aproximación multi-informante

*Perceptions regarding primary and secondary school students' engagement in school learning: A multi-informant approach*

*Uma abordagem multi-informante ao envolvimento dos alunos através da personalização da aprendizagem*

*从个性化学习视角下多信息源对学生投入度的研究*

*مقاربة متعددة المصادر حول انخراط المتعلمين انطلاقاً من تفريد التعلم*

Engel, Anna<sup>id</sup>; Ginesta, Anna<sup>id</sup>; Colomina, Rosa<sup>id</sup>

Universitat de Barcelona (España)

### Resumen

Los centros de educación primaria y secundaria se enfrentan al desafío actual de generar prácticas que promuevan una mayor implicación y compromiso del alumnado con su aprendizaje. El enfoque de la personalización del aprendizaje pretende dar respuesta a este reto situando al aprendiz en el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este trabajo, mediante una perspectiva multi-informante, tiene como objetivo contrastar la percepción de profesorado, alumnado y sus familias sobre el nivel de implicación del alumnado en las actividades y aprendizajes en centros educativos de primaria y secundaria, y sobre los factores que la promueven, así como identificar si estas percepciones se ven influenciadas por algunas de las características de los centros educativos. Para ello construimos un cuestionario con tres versiones dirigidas a los tres colectivos participantes y lo aplicamos a una muestra formada por 14 centros educativos (258 profesores/as, 2731 alumnos/as y 718 familiares). La muestra de centros fue intencional, buscando variabilidad en cuanto a las etapas educativas, la titularidad, el tamaño, el nivel socioeconómico y el proyecto educativo de los centros. El análisis estadístico de las respuestas de los cuestionarios revela importantes divergencias entre los tres colectivos sobre el nivel de implicación del alumnado en las actividades y aprendizajes escolares y los factores que la favorecen, así como algunas tendencias en función de las variables exploradas. Estos resultados subrayan la necesidad de diseñar procesos de acompañamiento al profesorado, alumnado y familias que tengan en cuenta sus distintas perspectivas y les orienten hacia una visión compartida de las nuevas prácticas educativas basadas en la personalización del aprendizaje.

**Palabras clave:** aprendizajes escolares, aproximación multi-informante, cuestionarios, implicación, personalización del aprendizaje.

### Abstract

A current challenge for primary and secondary education schools is to develop practices that promote greater engagement of students in their learning. Personalized learning responds to this challenge by placing the learner at the centre of teaching and learning processes. Within this framework the present study adopts a multi-informant approach so as to compare the perceptions of teachers, students and their parents regarding the level of engagement in school activities and learning, and on the factors that promote it, while also exploring whether these perceptions are influenced by certain characteristics of schools. To this end, we developed three versions of a questionnaire (one for each kind of informant) and applied it across a total of 14 schools (258 teachers, 2731 students and 718 parents). Sampling of schools was intentional, seeking variation in the following aspects: educational stage taught, type of school, size, socioeconomic context and the school's educational philosophy. Analysis of questionnaire responses revealed significant differences between the three groups in their perception of student engagement, as well as regarding the factors that promote it. There was no consistent pattern as to the characteristics of schools that may influence these perceptions. These results underline the need to design support processes for teachers, students and parents that take into account their different perspectives and guide them towards a shared vision of new educational practices based on personalized learning.

**Keywords:** school learning, multi-informant approach, questionnaires, engagement, personalized learning.

| Received/Recibido | Oct 17, 2024 | Approved /Aprobado | Jun 21, 2025 | Published/Publicado | Jun 30, 2025 |
|-------------------|--------------|--------------------|--------------|---------------------|--------------|
|-------------------|--------------|--------------------|--------------|---------------------|--------------|

## Resumo

As escolas enfrentam o desafio atual de criar práticas que promovam um maior envolvimento e compromisso dos alunos na sua aprendizagem. A abordagem da personalização da aprendizagem visa responder a este desafio, colocando o aluno no centro dos processos de ensino e aprendizagem. Este trabalho, utilizando uma perspectiva multi-informante, visa contrastar as percepções dos professores, dos alunos e das suas famílias sobre o nível de envolvimento dos alunos nas atividades e aprendizagens escolares, e sobre os fatores que o promovem, bem como identificar se estas percepções são influenciadas por algumas das características das escolas. Para isso, elaborámos um questionário com três versões destinadas aos três grupos participantes e aplicámo-lo a uma amostra de 14 escolas (258 professores, 2731 alunos e 718 familiares). A amostra de escolas foi intencional, procurando variabilidade em termos de níveis de ensino, propriedade, dimensão, nível socioeconómico e projeto educativo das escolas. A análise estatística das respostas aos questionários revela diferenças significativas entre os três grupos quanto ao nível de envolvimento dos alunos nas atividades e aprendizagens escolares, e aos fatores que o favorecem, bem como algumas tendências em função das variáveis exploradas. Estes resultados destacam a necessidade de criar processos de acompanhamento para professores, alunos e famílias que levem em consideração as suas diferentes perspetivas e os orientem para uma visão comum das novas práticas educativas baseadas na personalização da aprendizagem.

**Palavras-chave:** Aprendizagens escolares, abordagem multi-informante, questionários, envolvimento, personalização da aprendizagem.

## 摘要

当前，教育机构面临着如何促进学生更积极参与和投入自身学习过程的重大挑战。个性化学习理念旨在通过以学习者为中心的教学模式应对这一难题。本文采用多信息源视角，旨在比较教师、学生及其家庭成员对学生在校学习活动和学业参与度的认知，以及影响学生参与度的相关因素，并分析这些认知是否受学校特征影响。为此，研究团队设计了三套问卷，分别针对教师、学生和家庭成員，并在 14 所学校（包括 258 名教师、2731 名学生和 718 名家长）中实施。学校样本有意涵盖不同教育阶段、所有制类型、规模、社会经济水平和教育项目，以保证多样性。对问卷数据的统计分析显示，三类群体在学生参与度及其影响因素方面的看法存在显著差异，并在所分析的变量中体现出若干趋势。研究结果强调，必须为教师、学生和家庭成員设计相应的支持与引导机制，重视不同群体的观点，推动基于个性化学习理念的新型教育实践的共识与协作。

**关键词：**学业活动、多信息源方法、问卷、投入度、个性化学习。

## ملخص

تواجه المؤسسات التعليمية التحدي المتمثل في تطوير ممارسات تُعزّز من انخراط المتعلمين والتزامهم بعملية التعلم. ويهدف نهج تفريد التعلم إلى الاستجابة لهذا التحدي من خلال وضع المتعلم في مركز عمليات التعليم والتعلم. وتسعى هذه الدراسة، من خلال مقارنة متعددة المصادر، إلى مقارنة تصورات كل من المعلمين والمتعلمين وأسرها حول مستوى انخراط التلاميذ في الأنشطة والتعلم المدرسي، وحول العوامل التي تعزز هذا الانخراط، بالإضافة إلى التحقق مما إذا كانت هذه التصورات تتأثر ببعض خصائص المؤسسات التعليمية. ولهذا الغرض، تم إعداد استبيان بثلاث صيغ موجهة إلى الفئات الثلاث المشاركة، وتم تطبيقه على عينة مكونة من 14 مؤسسة تعليمية (258 معلمًا ومعلمة، 2731 تلميذًا وتلميذة، و718 من أولياء الأمور). وقد تم اختيار العينة بطريقة قصدية لضمان التنوع من حيث المراحل التعليمية، وطبيعة المؤسسة (عمومية أو خاصة)، والحجم، والمستوى الاجتماعي-الاقتصادي، والمشروع التربوي. وكشف التحليل الإحصائي لبيانات الاستبيانات عن وجود تباينات ملحوظة بين الفئات الثلاث فيما يتعلق بتقدير مستوى انخراط المتعلمين في الأنشطة والتعلم المدرسي، وكذلك بشأن العوامل الداعمة لهذا الانخراط، بالإضافة إلى بروز بعض الاتجاهات المرتبطة بالمتغيرات المدروسة. وتؤكد هذه النتائج على ضرورة تصميم مسارات مرافقة تربوية موجهة للمعلمين والمتعلمين وأسرها تأخذ بعين الاعتبار اختلاف وجهات نظرهم، وتعمل على توجيههم نحو رؤية مشتركة

**الكلمات المفتاحية:** التعلم المدرسي؛ المقاربة متعددة المصادر؛ الاستبيانات؛ الانخراط؛ تفريد التعلم

## Introducción

En la actualidad la mayoría de los sistemas educativos velan para que en sus centros se imparta una educación integral que favorezca la formación de una ciudadanía capaz de afrontar los desafíos del siglo XXI y comprometida con la construcción de un mundo mejor, más sostenible, inclusivo y justo. En este contexto, surge con fuerza un movimiento de reformas curriculares que coinciden en dos enfoques: el enfoque competencial y la personalización del aprendizaje. El primero hace referencia al *qué enseñar*. Algunos autores (Miettinen, 2022; Voogt & Pareja, 2012) sitúan el inicio del camino hacia un modelo de aprendizaje competencial en el proyecto *Definition and Selection of Competences* (OECD, 2001). El segundo enfoque, la personalización del aprendizaje, hace referencia a *cómo enseñar* para ayudar a los alumnos a implicarse activamente en los aprendizajes escolares. Si bien la idea no es nueva, siendo que hunde sus raíces en el pensamiento de Dewey de principios del siglo XX, sí es novedosa su incorporación a los currículos de un buen número de países (Australia, Canadá, España, Estados Unidos, Finlandia, Nueva Zelanda y Reino Unido, entre otros) complementando el aprendizaje competencial. Igualmente, una amplia gama de organizaciones gubernamentales (OECD, 2020; UNESCO, 2017; U.S. Department of Education, 2016) destacan las potencialidades de este enfoque para mejorar los resultados de aprendizaje de todo el alumnado e incrementar su implicación en las actividades escolares.

En este trabajo nos interesa especialmente la personalización del aprendizaje. Existe actualmente un acuerdo en considerar que los enfoques homogeneizadores característicos de los sistemas educativos tradicionales resultan insuficientes para satisfacer la diversa gama de necesidades del alumnado y contribuir a la equidad. La personalización del aprendizaje pretende dar respuesta a este reto, tomando en consideración las necesidades del alumnado derivadas de sus características personales, sociales y culturales, y también, de forma

destacada sus intereses, objetivos y opciones personales para aprender (Coll, 2018). Se trata de una enseñanza centrada en el alumnado que promueve su implicación y participación activa, el esfuerzo y la persistencia en la realización de las actividades, las emociones positivas ante los aprendizajes, y el sentimiento de pertenencia al grupo clase, que potencia el uso de estrategias de aprendizaje y de autorregulación y, que, en conjunto, ayuda al alumnado a involucrarse en actividades que le conduzcan a un aprendizaje significativo y profundo (Fredricks, 2022; Havik & Westergård, 2020). El fenómeno inverso, es decir, la desconexión o des-implicación, puede conducir al absentismo escolar, al fracaso académico y, con el tiempo, al abandono escolar temprano (Montalbán & Ruiz, 2022; Ramos et al., 2017).

Como señalan Wang et al. (2019), la implicación es un fenómeno multidimensional moldeado por las interacciones entre el alumnado y su entorno, y, en consecuencia, para aumentar la probabilidad de su implicación activa, se necesita un enfoque de intervención holístico que se centre en los diversos contextos de desarrollo de los niños, niñas y jóvenes dentro y fuera de la escuela (Fernández-Zabala et al., 2016; Izar-de-la-Fuente et al., 2023; Wang et al., 2019). Asimismo, la noción de implicación (o *student engagement*, en inglés) según Fredricks (2022) comprende tres dimensiones estrechamente relacionadas: cognitiva (pensar), referida al uso de estrategias para comprender los contenidos, resolver problemas o autorregular el aprendizaje; conductual (hacer), referida a actuaciones orientadas a la participación activa, la preparación de las actividades, el esfuerzo o el cumplimiento de las normas; y afectiva (sentir), referida a reacciones emocionales positivas, expresar interés o sentirse seguro. Subrayar la naturaleza multidimensional de la implicación supone considerar enfoques diferentes a los tradicionales en el diseño de entornos de aprendizaje que posibiliten la implicación en las tres dimensiones consideradas.

Los cambios en los currículos y en los modelos de enseñanza plantean desafíos importantes a la administración educativa, los equipos directivos de los centros, y demás agentes educativos. Los procesos de cambio e innovación requieren la participación de todos los agentes implicados y crear en los centros las condiciones necesarias para hacerlos efectivos (Fullan, 2025). En este marco, cabe resaltar la colaboración con las familias también como una de las claves para el desarrollo de los procesos de innovación. Muchas investigaciones sobre temas escolares se centran en las percepciones de estudiantes y profesores, obviando las perspectivas de las familias. Sin embargo, las familias pueden influir en la implicación y el rendimiento escolar de sus hijos e hijas de diversas maneras como lo ilustran las conclusiones de la amplia revisión realizada por Bempechat et al. (2022). Estos autores destacan que los progenitores pueden ser un predictor más fuerte de la implicación del alumnado que el profesorado o los pares, a través de su apoyo afectivo, de sus actitudes hacia la escuela, sus expectativas sobre el éxito de sus hijos/as o sus actuaciones de compromiso con la escuela.

En consecuencia, requerimos de aproximaciones que nos permitan conocer e indagar la percepción sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen todos los implicados en las prácticas educativas para poder ajustar el acompañamiento y orientación necesarios en la implementación de procesos que contribuyan a mejorarlos (Molinari & Grazia, 2023). En este marco se sitúa el foco de este trabajo orientado a identificar y contrastar la percepción que tiene el profesorado, el alumnado y sus familias sobre los factores que influyen en la implicación del alumnado en las actividades y aprendizajes escolares. Nos interesa especialmente la percepción de los participantes entendida como la interpretación subjetiva que hacen las personas sobre una situación, basada en sus experiencias previas, creencias, emociones y en el contexto en el que ocurre. Como señala Slavin (2020), la percepción en el ámbito educativo es clave para entender las respuestas del alumnado frente a las situaciones de

aprendizaje, ya que no es la realidad objetiva lo que determina su comportamiento, motivación, implicación y bienestar emocional, sino cómo esa realidad es percibida por cada cual. Para ello, a continuación, presentamos los resultados de algunas investigaciones que se han interesado en recoger y contrastar las percepciones de los tres colectivos sobre distintos aspectos de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En un segundo apartado presentamos nuestra propia perspectiva sobre las relaciones entre la implicación, la atribución de sentido y la personalización del aprendizaje.

## Revisión de la literatura

### *Aproximaciones multi-informantes al estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje*

A pesar del reconocimiento de la importancia que tiene conocer la opinión del profesorado, del alumnado y sus familias para comprender y mejorar la práctica educativa, existen pocos trabajos que contrasten sus percepciones sobre los procesos de enseñanza escolares. La revisión de la literatura nos ha permitido identificar estudios cuyo objetivo es el contraste entre las perspectivas de distintos informantes sobre la dimensión más afectiva, emocional y/o relacional del aprendizaje, si bien pocos se centran exclusivamente en la implicación del alumnado en las actividades y aprendizajes escolares. A continuación, presentamos estos trabajos organizados por el tipo de informantes que participan en su investigación.

Destacamos en primer lugar el amplio número de trabajos que han contrastado la percepción del profesorado y del alumnado sobre diversos aspectos de las prácticas educativas como el aprendizaje productivo o las oportunidades que tiene el alumnado para tomar decisiones sobre las tareas de aprendizaje (Könings et al., 2014), entornos de aprendizaje centrados en el profesorado frente a los centrados en el alumnado (Mameli et al., 2020), la calidad de la enseñanza (Wisniewski et al., 2022), la relación entre un clima escolar, la implicación y el éxito académico (Berkowitz et al., 2017; Konold et al., 2018) o, más

concretamente, la implicación del alumnado en las actividades escolares (Chandra, 2020; Wang et al., 2016). En conjunto son trabajos que se basan en la aplicación de cuestionarios al profesorado y al alumnado. Utilizan muestras de tamaños muy distintos desde los 60.441 estudiantes y 11.442 profesores de 298 escuelas secundarias de Konold et al. (2018) hasta los de 26 profesores y sus 397 estudiantes de una única escuela de Mameli et al. (2020). Los resultados de estos trabajos ponen de relieve la divergencia entre las percepciones de docentes y estudiantes, y muestran que en la mayoría de los casos el profesorado percibe las prácticas educativas más favorablemente que el alumnado (Mapulanga & Bwalya, 2024). Algunos autores como Könings et al. (2014) para destacar esta divergencia utilizan el término “fricción” y señalan que cuando la discrepancia es grande la fricción se convierte en destructiva y dificulta la actividad conjunta productiva. Igualmente cabe destacar las conclusiones de Chandra (2020) que indica que el alumnado se implica en mayor medida cuando las actividades están alineadas con sus intereses, incorporan sus experiencias previas y se le permite tomar decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje. Por su parte, los hallazgos de Wisniewski et al. (2022) muestran el impacto del tipo de centro en la implicación del alumnado. Globalmente, estos estudios llaman la atención sobre la necesidad de una comprensión compartida entre docentes y estudiantes sobre las prácticas educativas para fomentar procesos óptimos de aprendizaje y enseñanza en las escuelas.

Un segundo grupo de trabajos ha contrastado las percepciones del alumnado y sus familiares sobre la escuela, y su influencia en la implicación en las actividades de aprendizaje. Por ejemplo, Griffith (2000) estudió si las percepciones del alumnado y sus familias sobre el clima escolar muestran un mayor consenso entre el alumnado que pertenece al mismo centro educativo, y comparte un mismo contexto sociocultural. Los resultados de los cuestionarios administrados a una amplísima muestra (49.875 familiares y 30.725 alumnos de 122 escuelas de primaria) indicaron que el

consenso entre los dos colectivos es más difícil de lograr en las escuelas que tienen alumnado más diverso y apuntan a la necesidad de considerar las características de las escuelas para comprender en profundidad la divergencia de percepciones. Por su parte, Song et al. (2024) estudiaron, también mediante cuestionarios, las expectativas de 455 estudiantes y sus familiares de una escuela secundaria concluyendo que las expectativas del alumnado altas se relacionan con una mayor implicación, con independencia de si las expectativas de las familias eran altas o bajas.

Un tercer grupo de trabajos, más minoritario que los anteriores, ha comparado las percepciones de profesorado, alumnado y sus familias sobre determinados elementos de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, por ejemplo, Bou-Sospedra et al. (2021) construyen tres cuestionarios para recabar la información sobre distintos métodos de enseñanza (desde los más tradicionales a los más constructivistas) de una muestra de 198 estudiantes de secundaria, sus padres y madres (104) y 23 de sus docentes, todos de un mismo centro educativo. Los resultados evidencian que no existe ninguna concordancia entre los tres colectivos sobre sus preferencias de los métodos de enseñanza. El trabajo de Molinari y Grazia (2023) compara las percepciones de profesorado, alumnado y familias sobre el clima escolar. Para ello, administraron cuestionarios a 105 profesores, 1.070 estudiantes y 320 padres o madres de cuatro escuelas de educación secundaria. Los cuestionarios exploraban en los tres colectivos las mismas dos dimensiones: las prácticas ordinarias en el aula y las características del clima relacional que se experimenta en la escuela. La comparación reveló importantes diferencias entre los tres colectivos, así como que el profesorado presenta una percepción más positiva de la calidad del clima escolar. En la misma línea, Smith (2021), en un trabajo sobre 6184 estudiantes, 1344 profesores y 1472 familiares de 50 escuelas, también encontró divergencias entre las percepciones de los tres colectivos en su estudio sobre el clima escolar, identificando que la etapa educativa del centro tiene un impacto

considerable en la percepción de los encuestados, no así el tamaño del centro.

### ***Las relaciones entre la implicación escolar y la personalización del aprendizaje desde una perspectiva constructivista y sociocultural***

Los cambios asociados a la Sociedad de la Información han dado lugar a una importante brecha entre lo que el alumnado hace y aprende en los centros educativos y lo que hace y aprende fuera de ellos (Bronkhorst & Akkerman, 2016), lo que le dificulta atribuir sentido a los aprendizajes y, por lo tanto, implicarse y comprometerse en las actividades escolares. Ante estas dificultades, surge como alternativa la personalización del aprendizaje (Bray & McClaskey, 2015) cuya finalidad es promover y reforzar el sentido y valor personal que el alumnado atribuye a lo que aprende en las escuelas e institutos (Coll & Engel 2023).

Como señala Coll (2018), desde una perspectiva constructivista y sociocultural, el alumnado puede atribuir sentido cuando puede relacionar los contenidos y actividades de aprendizaje con lo que les es relevante, es decir, con los objetivos, intereses y motivos que forman parte de su proyecto de vida personal y profesional. Desde esta perspectiva, el sentido es algo que se construye y que se puede ayudar a construir mediante una acción educativa específica. Las propuestas de personalización del aprendizaje ilustran claramente esta intervención dirigida a ayudar a los alumnos a dar sentido a los aprendizajes y, con ello, a implicarse y comprometerse con las actividades escolares. Son propuestas centradas en el alumnado, que tienen en cuenta su voz, le orientan para que identifique sus propios objetivos y necesidades, y le otorgan un cierto margen de autonomía para tomar decisiones sobre su propio aprendizaje. Entre las estrategias de personalización del aprendizaje cabe destacar: tomar en consideración los intereses, objetivos y opciones del alumnado en el diseño de las actividades (Harackiewicz et al., 2016; Solari et al., 2023); aceptar y promover la capacidad de decisión del alumnado sobre algunos elementos de las actividades (DeMink & Netcoh, 2019); tender puentes entre las

experiencias de aprendizaje del alumnado que tienen lugar dentro y fuera de la escuela (Oller et al., 2021); incorporar actividades para que el alumnado reflexione sobre su manera de abordar los aprendizajes, escolares y no escolares, y sobre la visión que tiene de sí mismo como aprendiz (Engel et al., 2022); y poner el énfasis en contenidos de aprendizaje social y culturalmente relevantes para el alumnado (Silseth & Erstad, 2022), entre otras.

Esta investigación indaga las percepciones de profesorado, alumnado y familias sobre los factores que, desde la perspectiva de la personalización, determinan la implicación del alumnado en las actividades escolares. Abordar el estudio de la implicación desde la personalización del aprendizaje constituye un aporte novedoso y poco explorado en la literatura.

En este marco, nuestro trabajo persigue los siguientes objetivos:

1. Contrastar la percepción del profesorado, el alumnado y sus familias sobre el nivel de implicación del alumnado en las actividades y aprendizajes escolares.
2. Contrastar la percepción del profesorado, el alumnado y sus familias sobre los factores que ayudan en mayor medida a la implicación del alumnado en las actividades y aprendizajes escolares.
3. Identificar si las percepciones del profesorado, el alumnado y sus familias sobre la implicación de los alumnos en las actividades y aprendizajes escolares y los factores que influyen en la misma varían en función de algunas de las características de los centros.

### **Método**

Para lograr una visión más holística sobre la implicación del alumnado en las actividades y aprendizajes escolares hemos optado por una aproximación multi-informante que nos permita capturar diferentes puntos de vista sobre el fenómeno y, al mismo tiempo, evitar el sesgo de contar con un solo informante. Para ello, hemos elaborado y aplicado un cuestionario con tres versiones dirigidas

respectivamente al profesorado, al alumnado y a sus familias.

**Muestra y variables**

La muestra de este estudio está formada por 14 centros educativos de la provincia de Barcelona (ver Figura 1). Los criterios de selección de los centros fueron la etapa educativa (primaria y/o secundaria), el tamaño (grande o pequeño), el nivel socioeconómico (alto, medio o bajo), la titularidad (pública o concertada) y el proyecto educativo (si implementan estrategias de personalización o

no). Estas variables resultan, tanto desde nuestro marco teórico como desde la literatura revisada, relevantes desde el punto de vista de la implicación del alumnado en las actividades escolares. La selección de la muestra fue intencional, no buscamos que fuera representativa del conjunto de los centros del territorio ni tampoco exhaustiva, sino que fuera una muestra variada, suficiente y equilibrada en relación con los criterios definidos. Participaron en la investigación tres colectivos: alumnado, profesorado y familias –madre o padre– (ver Figura 2).

Figura 1. Muestra de centros organizada por los criterios de selección considerados.

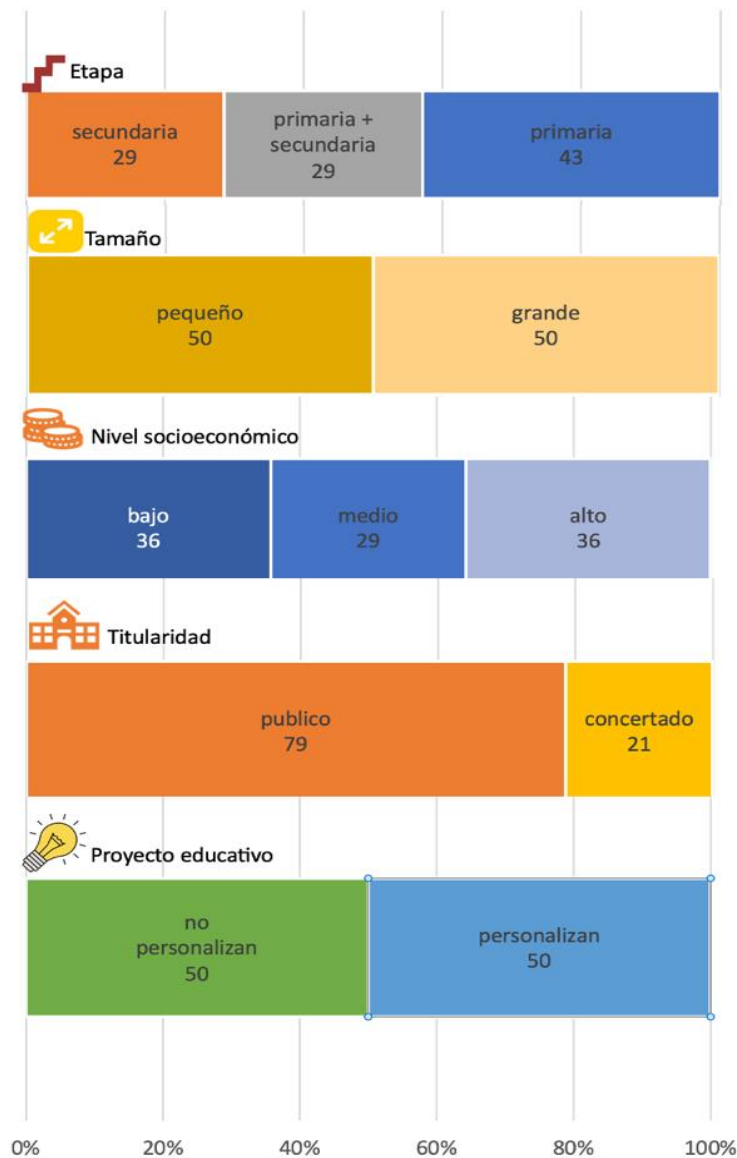
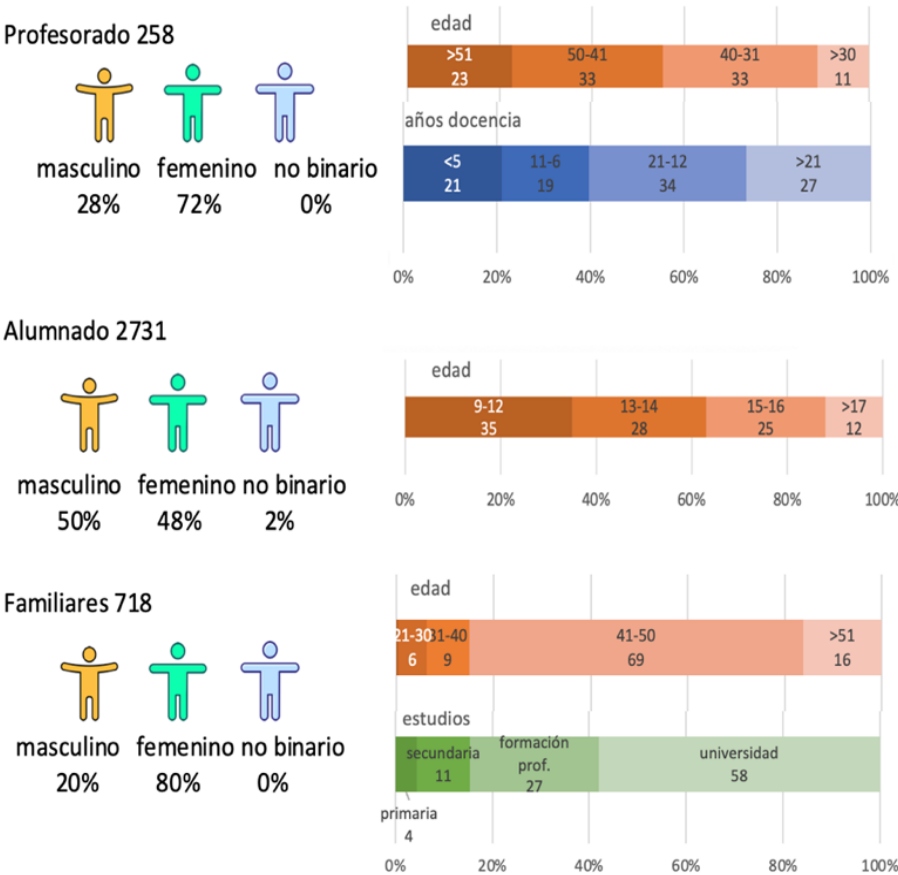


Figura 2. Número de cuestionarios válidos recogidos en cada colectivo y datos sociodemográficos.



Procedimiento de recogida de datos

El cuestionario elaborado consta de tres bloques de ítems. El primero recoge factores sociodemográficos (edad, género, nivel socioeconómico, etc.), el segundo recoge las percepciones sobre el grado de implicación y participación del alumnado en los aprendizajes y actividades escolares, y el tercero recoge las percepciones sobre los factores que promueven la implicación del alumnado en las actividades y aprendizajes escolares. Como en otros trabajos previos (Konold et al. 2018; Mameli et al., 2020), los ítems de las tres versiones del cuestionario tratan los mismos aspectos, pero se han redactado de forma adaptada a cada colectivo.

Para la construcción del bloque 2 formulamos ítems dirigidos a valorar la implicación del alumnado en los aprendizajes y las ayudas recibidas por parte del profesorado. Para el bloque 3 construimos una tabla utilizando en el eje vertical las cinco dimensiones de las estrategias de

personalización (la alineación con los intereses y objetivos del alumnado, la toma de decisiones sobre las actividades, los contenidos próximos al entorno del alumnado, las conexiones entre las experiencias de aprendizaje del alumnado, dentro y fuera de la escuela, y el aprendizaje experiencial) propuestas por Coll (2018), y en el eje horizontal las tres dimensiones de la implicación (saber, hacer, sentir) propuestas por Fredricks (2022). Formulamos un ítem para cada una de las celdas relativo a la intersección de las dimensiones de los ejes. Con objeto de controlar la variabilidad debida al sesgo de respuesta aquiescente, algunas de las afirmaciones fueron formuladas de forma invertida, es decir, en dirección opuesta a la que pretende medir el rasgo.

Para los ítems del bloque 2 y del bloque 3 graduamos las afirmaciones con cuatro categorías de respuesta que podían ser de acuerdo o de frecuencia en el bloque 2, y solo de acuerdo en el bloque 3. En el caso de los ítems de frecuencia, estas categorías fueron: 1

= “Nunca”; 2 = “Pocas veces”; 3 = “Muchas veces”; 4 = “Siempre”. Y en el caso de los ítems de opinión: 1 = “Totalmente en desacuerdo”; 2 = “En desacuerdo”; 3 = “De acuerdo; y 4 = “Totalmente de acuerdo”.

El listado completo de afirmaciones de cada versión fue sometido a un proceso iterativo de revisión, discusión y reformulación con el fin de descartar repeticiones, mejorar la redacción y asegurar que en conjunto cubrían las dimensiones definidas. Como parte de este proceso, las afirmaciones fueron presentadas a un grupo de 10 expertos que validaron teóricamente su formulación y su correspondencia a las dimensiones de referencia, así como su redacción y la adecuación a los distintos colectivos. También se aplicó el cuestionario a una muestra de 10 alumnos, 12 docentes y 11 familiares con el fin de comprobar que los ítems eran comprendidos sin dificultad. Adicionalmente para conocer el grado de fiabilidad de la consistencia de las puntuaciones de las tres versiones del cuestionario calculamos el coeficiente alfa de Cronbach para el bloque 2 y el bloque 3, en las tres versiones, obteniendo en cada caso valores altos o aceptables (entre .906 y .991).

Es importante destacar que, antes de la recolección de datos, todos los participantes fueron informados sobre los objetivos de la investigación y las implicaciones de su participación. Todos los participantes firmaron los consentimientos informados, además de los familiares o personas tutoras del alumnado menor de edad, con la opción de retirarse de la investigación en cualquier momento. Durante todo el proceso de recolección de datos, se cumplieron estrictamente los protocolos éticos de nuestra universidad y el código de conducta para la integridad en la investigación, garantizando el anonimato de los participantes, la confidencialidad de los datos y el pleno respeto a los derechos humanos. Igualmente, la reflexividad se consideró un elemento central en el desarrollo de este estudio; adoptamos una

postura crítica y consciente respecto a nuestra posición como investigadoras, reconociendo que nuestras experiencias, creencias pedagógicas, posicionamiento epistemológico y expectativas podrían influir en nuestras decisiones metodológicas.

El profesorado y las familias cumplieron el cuestionario en línea en la plataforma Qualtrics. El alumnado cumplimentó el cuestionario en clase con la presencia de un miembro del equipo de investigación que presentó la investigación, explicó los ítems del cuestionario y resolvió las dudas que surgieron.

### **Procedimiento de análisis de datos**

El análisis de las respuestas de los cuestionarios consistió en un análisis descriptivo y se aplicaron distintas pruebas no paramétricas, en función de las características de cada ítem, para determinar el efecto de las variables consideradas (U de Mann-Whitney, R Spearman y Kruskal-Wallis), estableciendo el nivel de significación estadística en .05.

### **Resultados**

En primer lugar, presentamos los resultados del primer objetivo del trabajo, contrastar la percepción de profesorado, alumnado y familias sobre el nivel de implicación del alumnado. Como ilustra la Tabla 1, los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas ( $p < .05$ ) entre las puntuaciones medias de los tres colectivos sobre el nivel de la implicación del alumnado tanto en el ítem sobre la participación del alumnado como en el de entrega puntual de tareas. En el primer ítem, la puntuación media del profesorado es considerablemente más alta que la del alumnado, y la puntuación de las familias refleja una posición intermedia. En el segundo ítem, las puntuaciones se invierten siendo la más alta la de las familias y la más baja la del profesorado.

Tabla 1. Percepción de los tres colectivos sobre el nivel de implicación del alumnado en el aprendizaje

|             | Participación en clase | Entrega puntual tareas |
|-------------|------------------------|------------------------|
| p valor     | .001                   | .001                   |
| Profesorado | 3.13                   | 2.97                   |
| Alumnado    | 2.70                   | 3.29                   |
| Familiares  | 3.02                   | 3.36                   |

*Nota:* Escala: 1 muy baja · 2 baja · 3 alta · 4 muy alta.

Los ítems vinculados con la representación sobre la ayuda del profesorado para fomentar la implicación, el interés por lo que piensa el alumnado y el reconocimiento del esfuerzo que llevan a cabo para aprender, reciben por parte del alumnado la puntuación más baja en contraste el profesorado le otorga la más alta (ver Tabla 2).

En segundo lugar, los resultados relativos al objetivo 2, contrastar la percepción de los tres colectivos sobre los factores que ayudan a la implicación del alumnado muestran diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones medias (ver Tabla 3).

Tabla 2. Percepción de los tres colectivos sobre las ayudas del profesorado a la implicación del alumnado.

|             | Mostrar interés por lo que piensan | Reconocer su esfuerzo en el aprendizaje |
|-------------|------------------------------------|-----------------------------------------|
| p valor     | .001                               | .001                                    |
| Profesorado | 3.53                               | 3.35                                    |
| Alumnado    | 2.72                               | 2.87                                    |
| Familiares  | 3.03                               | 3.11                                    |

*Nota:* Escala: 1 nunca · 2 pocas veces · 3 muchas veces · 4 siempre.

Tabla 3. Percepción de los tres colectivos sobre los factores que ayudan a la implicación del alumnado.

| Dimensiones de personalización             | Ítem                                      | Profesorado | Alumnado | Familias | p valor |
|--------------------------------------------|-------------------------------------------|-------------|----------|----------|---------|
| Contenidos culturalmente sensibles         | Vida cotidiana                            | 3.50        | 2.52     | 3.41     | .001    |
|                                            | Contexto próximo                          | 2.99        | 2.32     | 2.95     | .001    |
|                                            | Participación familiar                    | 2.99        | 2.76     | 2.90     | .001    |
| Alineación con intereses                   | Exponer los propios intereses             | 3.02        | 2.58     | 3.32     | .001    |
|                                            | Trabajar temas de interés                 | 3.52        | 2.72     | 2.36     | .001    |
|                                            | Descubrir nuevos intereses                | 3.24        | 3.09     | 3.66     | .001    |
| Conexión entre experiencias de aprendizaje | Aprendizajes fuera de la escuela          | 3.64        | 2.85     | 3.56     | .001    |
|                                            | Explicar experiencias fuera de la escuela | 3.30        | 2.93     | 1.93     | .001    |
|                                            | Aprendizajes útiles en la vida cotidiana  | 3.60        | 3.29     | 3.55     | .001    |
| Toma de decisiones                         | Sobre el contenido                        | 3.03        | 3.37     | 2.51     | .001    |
|                                            | Sobre el tipo de actividades              | 3.12        | 2.58     | 3.19     | .001    |
|                                            | Valoración de las actividades             | 2.88        | 2.55     | 2.89     | .001    |
| Aprendizaje experiencial                   | Tareas prácticas                          | 3.43        | 2.93     | 2.97     | .001    |
|                                            | Trabajos manipulativos                    | 3.29        | 3.01     | 3.20     | .001    |
|                                            | Presentación de lo realizado              | 3.13        | 2.93     | 3.12     | .001    |

*Nota<sup>1</sup>:* Diferencias estadísticamente significativas en todos los ítems  $p < .05$ .

*Nota<sup>2</sup>:* Celdas coloreadas: media  $\geq 3$ : Escala: 1 totalmente en desacuerdo · 2 en desacuerdo · 3 de acuerdo · 4 totalmente de acuerdo.

La Tabla 3 muestra la divergencia entre los tres colectivos con diferencias estadísticamente significativas en todos los ítems, y también el poco nivel de acuerdo en la globalidad de ítems explorados. Así, la puntuación media del profesorado es superior a 3 (3 “de acuerdo” y 4 “totalmente de acuerdo”) en casi la totalidad de los ítems (80.0%), la de las familias en poco más de la mitad de los ítems (53.3%), y la del alumnado en tan solo 4 ítems (26.6%). En concreto, obtienen puntuaciones más altas los ítems relativos a las conexiones entre experiencias de aprendizaje dentro y fuera de la escuela (profesorado entre 3.30-3.64, alumnado 2.85-

3.29 y familias 1.93-3.56), la alineación con los intereses del alumnado (profesorado entre 3.02-3.52, alumnado 2.58-3.09 y familias 2.36-3.66), y el aprendizaje experiencial (profesorado entre 3.13-3.43, alumnado 2.93-3.01, y familias 2.97-3.20).

En tercer lugar, presentamos los resultados relativos al tercer objetivo, identificar si las percepciones del profesorado, el alumnado y sus familias sobre la implicación de los alumnos en las actividades y aprendizajes escolares y los factores que influyen en la misma varían en función de algunas de las características de los centros.

Tabla 4. Percepción de los tres colectivos en función de las variables de centro consideradas.

|                                         |                                           | Etapas |      |       | Tamaño |      | Nivel socio económico |      |      | Proyecto educativo |      |      | Titularidad |  |
|-----------------------------------------|-------------------------------------------|--------|------|-------|--------|------|-----------------------|------|------|--------------------|------|------|-------------|--|
| Dimensiones personalización             | Ítems                                     | P      | S    | P + S | P      | G    | B                     | M    | A    | P                  | S    | P    | G           |  |
| Implicación del alumnado                | Grado de participación                    | .001   | .001 | .001  | .067   | .001 | .001                  | .001 | .001 | .001               | .001 | .001 | .001        |  |
|                                         | Entrega puntual de tareas                 | .001   | .001 | .001  | .001   | .001 | .001                  | .005 | .001 | .001               | .001 | .001 | .001        |  |
| Ayudas del profesorado                  | Interés por lo que piensan                | .001   | .001 | .001  | .001   | .001 | .001                  | .001 | .001 | .001               | .001 | .001 | .001        |  |
|                                         | Reconocimiento del esfuerzo               | .152   | .001 | .001  | .810   | .001 | .001                  | .001 | .001 | .001               | .001 | .001 | .001        |  |
| Contenidos culturalmente sensibles      | Vida cotidiana                            | .001   | .001 | .001  | .000   | .001 | .001                  | .001 | .001 | .001               | .001 | .001 | .001        |  |
|                                         | Contexto próximo                          | .001   | .001 | .001  | .001   | .001 | .001                  | .001 | .001 | .001               | .001 | .001 | .001        |  |
|                                         | Participación familia.                    | .111   | .047 | .001  | .058   | .001 | .726                  | .043 | .001 | .295               | .001 | .018 | .001        |  |
| Alineación con intereses                | Exponer los propios intereses             | .001   | .001 | .001  | .001   | .001 | .001                  | .001 | .001 | .001               | .001 | .001 | .001        |  |
|                                         | Trabajar temas de interés                 | .001   | .001 | .001  | .001   | .001 | .001                  | .001 | .001 | .001               | .001 | .001 | .001        |  |
|                                         | Descubrir nuevos intereses                | .001   | .001 | .001  | .001   | .001 | .001                  | .001 | .001 | .001               | .001 | .001 | .001        |  |
| Conexión entre experiencias aprendizaje | Aprendizajes fuera de la escuela          | .001   | .001 | .001  | .001   | .001 | .001                  | .001 | .001 | .001               | .001 | .001 | .001        |  |
|                                         | Exponer experiencias fuera de la escuela  | .001   | .001 | .001  | .001   | .001 | .001                  | .001 | .001 | .001               | .001 | .001 | .001        |  |
|                                         | Aprendizajes útiles en la vida cotidiana. | .001   | .007 | .001  | .001   | .001 | .036                  | .001 | .001 | .001               | .001 | .001 | .001        |  |
| Toma de decisiones                      | Sobre el contenido                        | .001   | .001 | .001  | .001   | .001 | .001                  | .001 | .001 | .001               | .001 | .001 | .001        |  |
|                                         | Sobre el tipo de actividades              | .001   | .001 | .001  | .001   | .001 | .001                  | .001 | .001 | .001               | .001 | .001 | .001        |  |
|                                         | Valoración de las actividades             | .001   | .001 | .001  | .642   | .001 | .001                  | .001 | .001 | .001               | .001 | .001 | .001        |  |
| Aprendizaje experiencial                | Tareas prácticas                          | .001   | .001 | .001  | .001   | .001 | .001                  | .001 | .001 | .001               | .001 | .001 | .001        |  |
|                                         | Trabajos manipulativos                    | .006   | .093 | .001  | .352   | .001 | .241                  | .415 | .001 | .157               | .001 | .131 | .001        |  |
|                                         | Presentación de lo realizado              | .837   | .001 | .001  | .064   | .001 | .013                  | .001 | .004 | .120               | .001 | .001 | .001        |  |

Nota 1: P, Primaria; S, Secundaria; Pq, Pequeño; G, Grande; B, Bajo; M, Medio; A, Alto; Pb, Pública; C, Concertada.

Nota 2: Celdas coloreadas p>.05.

La Tabla 4 muestra que cuando contrastamos las percepciones de los tres colectivos teniendo en cuenta las variables de los centros (etapa, tamaño, nivel socioeconómico, titularidad y proyecto educativo) persisten las divergencias en la mayor parte de los ítems relacionados con el nivel de implicación del alumnado, la representación sobre la ayuda del profesorado a la implicación y los factores que influyen en la misma. Aun así, hemos encontrado cierto consenso entre los tres colectivos respecto principalmente a tres ítems. El ítem “Aprendizaje experiencial. Trabajos manipulativos” presenta consenso en las cinco variables estudiadas en los valores: centros de secundaria, centros pequeños, nivel socioeconómico bajo y medio, centros que no contemplan la personalización en su proyecto, y centros de titularidad pública. En el caso de “Contenidos culturalmente sensibles. Participación de la familia” existe mayor convergencia entre los colectivos en cuatro a las variables estudiadas en los valores: centros de primaria, centros pequeños, nivel socioeconómico bajo y centros que no personalizan. Finalmente, en el ítem “Aprendizaje experiencial. Presentación de lo realizado” existe convergencia entre los colectivos en tres de las variables en los valores relativos a centros de primaria, centros pequeños y centros que no personalizan.

Adicionalmente, si revisamos los mismos resultados según las variables de centro consideradas, las que tienen mayor impacto en la convergencia entre las percepciones de los tres colectivos son el tamaño del centro (los centros pequeños muestran mayor consenso), la etapa (principalmente los centros de primaria), el proyecto educativo (los centros que no personalizan el aprendizaje) y el nivel socioeconómico.

## Discusión

En primer lugar, nuestros resultados ilustran claramente que los tres colectivos expresan distintas percepciones sobre el nivel de implicación del alumnado en las actividades y aprendizajes escolares y sobre los factores que ayudan a dicha implicación, en función de sus

distintas experiencias y roles en la escuela. En este sentido, las concepciones pedagógicas del profesorado condicionan sus actuaciones en el aula. El alumnado, a partir de sus experiencias, desarrolla sus propias ideas sobre cómo el profesorado puede ayudarle en su aprendizaje. Por su parte, las familias también tienen su propia percepción de cómo debe ser la enseñanza en función de sus experiencias como estudiantes y de las expectativas sobre el futuro de sus hijos/as. Sin embargo, como argumentan Könings et al. (2014) esta falta de congruencia o fricción entre las intencionalidades del profesorado y las concepciones sobre el aprendizaje que tiene el alumnado puede generar malentendidos o incomprensiones. Estos autores abogan por tener en cuenta la opinión del alumnado para garantizar que sus voces se incluyan en las actividades de aprendizaje. Por nuestra parte, desde la personalización del aprendizaje (Bray & McClaskey, 2015), coincidimos con ellos cuando afirman que los enfoques que implican el co-diseño de las actividades entre profesorado y alumnado podrían conducir, potencialmente, a mejores prácticas pedagógicas. No obstante, también recogemos la preocupación de Mameli et al. (2020) sobre cómo pueden profesorado y alumnado colaborar en la co-construcción de actividades de aprendizaje valiosas, si no logran ponerse de acuerdo en lo que están haciendo juntos en el aula. Igualmente coincidimos con Wisniewski et al. (2021) que sugieren que reflexionar sobre estas divergencias puede ser una oportunidad para que el profesorado cuestione sus propias suposiciones y diseñe entornos de aprendizaje más ajustados a las necesidades del alumnado.

En segundo lugar, y en relación con nuestro objetivo de contrastar la percepción del profesorado, alumnado y familias sobre el nivel de implicación del alumnado, podemos destacar que a diferencia de Molinari y Grazia (2023), que concluyen que las percepciones del profesorado son siempre más positivas que las del alumnado y las familias, nuestros resultados muestran que la divergencia entre los tres colectivos está estrechamente relacionada con su responsabilidad en el

proceso de enseñanza y aprendizaje, como proponen Wang et al. (2016). Así, en aquellos aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje en los que el profesorado tiene mayor responsabilidad, como es promover la implicación activa del alumnado en las actividades escolares, las medias del profesorado son más altas que las del alumnado y las familias. Por el contrario, en la entrega de tareas cuya responsabilidad recae en el alumnado, y también en las familias, la diferencia se invierte siendo las medias del profesorado más bajas que las del alumnado y las familias.

Konold et al. (2018), por su parte, explican que el profesorado tiende a adoptar una visión más holística de la escuela y que su percepción más positiva puede estar influenciada por el compromiso con la escuela y su conocimiento sobre mejoras e iniciativas escolares. En contraposición, el alumnado y las familias suelen basar sus percepciones en experiencias personales e interacciones directas dentro del entorno escolar (Könings et al., 2014; Wisniewski et al., 2021). Adicionalmente, Song et al. (2024) demuestran el fuerte impacto que tienen las expectativas de éxito educativo del alumnado en su implicación en el aprendizaje.

Los resultados sobre cómo los tres colectivos perciben las ayudas del profesorado a la implicación indican nuevamente que es el profesorado el que puntúa más alto y el alumnado el que lo hace más bajo, en la misma línea que algunos de los trabajos revisados. En detalle, esta divergencia puede poner en riesgo la implicación activa del alumnado, ya que el reconocimiento por parte del profesorado de los avances de los y las alumnas como aprendices y su apoyo emocional son relevantes para dicha implicación (Izar-de-la-Fuente et al., 2023; Könings et al., 2014). Estamos de acuerdo con Izar-de-la-Fuente et al. (2023) cuando proponen la necesidad de diseñar programas de intervención que orienten al profesorado hacia la construcción de relaciones basadas en la confianza, la seguridad y la aceptación mutua. A todo ello, de acuerdo con nuestros resultados, cabe añadir también orientar al profesorado hacia

actuaciones de reconocimiento de los y las alumnas como aprendices.

En tercer lugar, los resultados relativos al objetivo de contrastar la percepción de los tres colectivos sobre los factores que ayudan en mayor medida a la implicación del alumnado en las actividades y aprendizajes escolares evidencian importantes diferencias entre las puntuaciones, principalmente entre el profesorado y el alumnado. Este hallazgo sugiere que no basta con que el profesorado diseñe actividades y situaciones que conecten los contenidos y actividades educativas con las realidades y experiencias del alumnado, que estén alineadas con sus intereses o que les otorguen un cierto margen de control y responsabilidad sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que también es necesario que haga explícitos los objetivos y finalidades de las actividades para que el alumnado tome conciencia de estos factores esenciales de las propuestas de personalización del aprendizaje (Oller et al., 2021). La personalización del aprendizaje no solo supone un reto para el profesorado que quiere implementarla sino también para el alumnado. Para reflexionar sobre los propios intereses de aprendizaje, establecer relaciones entre experiencias de aprendizaje de dentro y fuera de la escuela o asumir cotas cada vez más amplias de responsabilidad y control del propio proceso de aprendizaje se requiere un proceso de aprendizaje que tiene que ser necesariamente andamiado por el profesorado (Bray & McClaskey, 2015; De Mink & Netcoh, 2019). Además, se debe contar con el apoyo de la familia cuyo papel es fundamental para promover los intereses de aprendizaje en el alumnado (Harackiewicz et al., 2018).

En un nivel más de detalle, cabe destacar que a diferencia del estudio de Chandra (2020), en el que pocos profesores identificaron las actividades basadas en los intereses del alumnado como fuente de su implicación activa, nuestros resultados señalan que el profesorado de la muestra percibe como importante el conocer los intereses de aprendizaje del alumnado y diseñar actividades alineadas con los mismos. Estos resultados son coherentes con la evolución hacia modelos de

enseñanza en los que el profesorado permite cada vez más que el alumnado participe en el diseño de tareas y en la toma de decisiones sobre algunos elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje (Bou-Sospedra et al., 2021). Sin embargo, la baja puntuación otorgada por el profesorado a uno de los ítems relacionados con promover la capacidad de decisión del alumnado en la evaluación, está en la línea de los resultados obtenidos por Mameli et al. (2020), que revelan que este colectivo no ve la necesidad de fomentar más la responsabilidad del alumnado como forma de potenciar su participación activa en el aula. Estos autores hipotetizan que este hecho se debe simplemente a que sienten que ya logran estos objetivos educativos.

Finalmente, y en relación con nuestro objetivo de identificar si las percepciones del profesorado, el alumnado y sus familias sobre la implicación de los y las alumnas y los factores que influyen en la misma varían en función de algunas de las características de los centros, de forma poco consistente con nuestras expectativas, no hemos encontrado tendencias claras entre las variables de centro exploradas y un mayor consenso entre los tres colectivos. A diferencia de Berkowitz et al. (2017), que concluyen que las variables que parecen tener mayor efecto son el tamaño de la escuela, el nivel socioeconómico familiar, la composición étnica y la ubicación geográfica, nuestros resultados únicamente apuntan a que el tamaño del centro y la etapa educativa tienen un cierto impacto en una percepción más convergente entre los colectivos encuestados, como también afirma Smith (2021).

## Conclusiones

En síntesis, y a la luz de los resultados obtenidos, podemos concluir que la implementación con éxito de los cambios curriculares y de un modelo de enseñanza basado en la personalización del aprendizaje requiere diseñar procesos de acompañamiento y orientación al profesorado, alumnado y familias que tengan en cuenta sus distintas percepciones y les guíen hacia una visión compartida de las nuevas prácticas educativas. De este modo se facilita la labor docente, el

aprendizaje del alumnado y el apoyo de las familias (Bou-Sospedra et al., 2021). Así, aunque más arriba ya se han señalado algunas implicaciones para la práctica, podrían destacarse tres cuestiones más: generar espacios de trabajo colaborativo para que el profesorado pueda revisar sus propias percepciones, así como las del alumnado y las familias y tener esta revisión en cuenta para tomar decisiones de mejora de los procesos de ayuda a la implicación del alumnado; incrementar la comunicación entre el profesorado y el alumnado (p.e. explicitar su reconocimiento e interés en el aprendizaje del alumnado), y entre el profesorado y las familias (p.e. explicitar el valor de actividades basadas en los intereses del alumnado) para compartir las decisiones pedagógicas y discutir las dudas e inquietudes al respecto; y, por último, abordar de modo prioritario la evaluación de las propuestas docentes y sus efectos sobre la implicación del alumnado. No podemos dejar de señalar que estas actuaciones, junto con otras, exigen el concurso de las instituciones para asegurar las condiciones de tiempos y espacios imprescindibles para un trabajo colaborativo eficaz del profesorado.

En cuanto a las limitaciones y propuestas de futuras líneas de investigación, una primera limitación de nuestro estudio es que está basado exclusivamente en cuestionarios. En este sentido, en próximos trabajos tenemos previsto utilizar métodos cualitativos, como entrevistas, grupos focales o diarios de aprendizaje, que nos permitan profundizar en la comprensión de las percepciones de los agentes educativos. Igualmente, pretendemos analizar las prácticas educativas de los centros que implementan estrategias de personalización del aprendizaje para explorar su efecto en la participación e implicación del alumnado. Por otra parte, sería interesante completar esta investigación con el análisis de las dinámicas de colaboración de los equipos docentes (de Jong et al., 2022) que implementan prácticas de personalización. Estas acciones nos permitirían una exploración más holística y completa del fenómeno estudiado (Smith, 2021; Wang et al., 2016).

Finalmente, convendría también ampliar la muestra de centros para obtener resultados más precisos y definir orientaciones más ajustadas a las necesidades del profesorado, alumnado y familias.

En definitiva, y aún con las limitaciones señaladas, este trabajo contribuye a entender las distintas percepciones que tienen el profesorado, el alumnado y sus familias sobre las ayudas que se proporcionan para impulsar la participación, implicación y compromiso activo del alumnado en las actividades y los aprendizajes escolares y, con ello, un aprendizaje más profundo y significativo con sentido y valor personal.

## Agradecimientos y financiación

Agradecemos la amable y desinteresada colaboración de los centros educativos, el profesorado, el alumnado y sus familias en esta investigación.

Este trabajo se enmarca en el proyecto *Personalizar los aprendizajes a través de los intereses de los alumnos y las alumnas. Colaboración del equipo docente e implicación del alumnado*. IMPLICA-TE financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y Agencia Estatal de Investigación. (PID2020-116223RB-I00/AEI/10.13039/50110001103).

## Referencias

- Bempechat, J., Shernoff, D. J., Wolff, S., & Puttre, H. J. (2022). Parental Influences on Achievement Motivation and Student Engagement. En A. L. Reschly & S. L. Christenson (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 403-429). Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-07853-8\\_19](https://doi.org/10.1007/978-3-031-07853-8_19)
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2017). A Research Synthesis of the Associations Between Socioeconomic Background, Inequality, School Climate, and Academic Achievement. *Review of Educational Research*, 87(2), 425-469. <https://doi.org/10.3102/0034654316669821>
- Bou-Sospedra, C., González-Serrano, M. H., & Alguacil Jiménez, M. (2021). Estudio de los estilos de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de los tres agentes educativos: alumnos, docentes y familiares. *Retos*, 39, 330-337. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.78798>
- Bray, B., & McClaskey, K. (2015). *Make learning personal: The what, who, wow, where, and why*. Corwin Press.
- Bronkhorst, L. H., & Akkerman, S. F. (2016). At the boundary of school: Continuity and discontinuity in learning across contexts. *Educational Research Review*, 19, 18-35. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.04.001>
- Chandra, M. (2020). Examining students' and teachers' perceptions of differentiated practices, student engagement, and teacher qualities. *Journal of Advanced Academics*, 31(4), 530-568. <https://doi.org/10.1177/1932202X20931457>
- Coll, C. (Coord.) (2018). *La personalización del aprendizaje*. Graó.
- Coll, C., & Engel, A. (2023). Nueva ecología del aprendizaje, sentido del aprendizaje y estrategias de personalización. En W. Ramos & A. Engel (Eds.), *Experiências Inovadoras na Educação Básica: Relatos da Espanha e Brasil* (pp. 25-40). CRV. [http://www.psyed.edu.es/archivos/grintie/Ramos-Engel\\_2023.pdf](http://www.psyed.edu.es/archivos/grintie/Ramos-Engel_2023.pdf)
- de Jong, L., Meirink, J., & Admiraal, W. (2022). Teacher learning in the context of teacher collaboration: Connecting teacher dialogue to teacher learning. *Research Papers in Education*, 37(6), 1-24. <https://doi.org/10.1080/02671522.2021.1931950>
- DeMink, J., & Netcoh, S. (2019). Mixed Feelings about Choice: Exploring Variation in Middle School Student Experiences with Making Choices in a Personalized Learning Project. *RMLE Online*, 42(10), 1-20. <https://doi.org/10.1080/19404476.2019.1693480>
- Engel, A., Oller, J., & Solari, M. (2022). Aprender a aprender: el papel de la reflexión para formar aprendices

- competentes. En S. Olmos, M. J. Rodríguez, A. Bartolomé, J. Salinas & F. J. Frutos (Eds.), *La influencia de la tecnología en la investigación educativa post-pandemia* (pp. 139-154). Octaedro.
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Camino, I., & Zulaika, L. M. (2016). Family and school context in school engagement. *European Journal of Education and Psychology*, 9(2), 47-55. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.09.001>
- Fredricks, J. A. (2022). The measurement of student engagement: Methodological advances and comparison of new self-report instruments. En A. L. Reschly & S. L. Christenson, *Handbook of research on student engagement* (pp. 597-616). Springer International Publishing.
- Fullan, M. (2025). *The new meaning of educational change* (6th edition). Teachers College Press.
- Griffith, J. (2000). School climate as group evaluation and group consensus: Student and parent perceptions of the elementary school environment. *The Elementary School Journal*, 101(1), 35-61. <https://doi.org/10.1086/499658>
- 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), 220-227. <https://doi.org/10.1177/2372732216655542>
- Havik, T., & Westergård, E. (2020). Do Teachers Matter? Students' Perceptions of Classroom Interactions and Student Engagement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(4), 488-507. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1577754>
- Izar-de-la-Fuente, I., Rodríguez-Fernández, A., Escalante, N., & Fernández-Lasarte, O. (2023). The predictive power of social support's sources and types for school engagement. *Educación XXI*, 26(1), 165-183. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31876>
- Konold, T., Cornell, D., Jia, Y., & Malone, M. (2018). School climate, student engagement, and academic achievement: A latent variable, multilevel multi-informant examination. *Aera Open*, 4(4), 2332858418815661. <https://doi.org/10.1177/2332858418815661>
- Könings, K. D., Seidel, T., Brand-Gruwel, S., & van Merriënboer, J. J. (2014). Differences between students' and teachers' perceptions of education: Profiles to describe congruence and friction. *Instructional Science*, 42, 11-30. <https://doi.org/10.1007/s11251-013-9294-1>
- Mameli, C., Grazia, V., & Molinari, L. (2020). Agency, responsibility and equity in teacher vs Student centered activities: a comparison between teachers' and learners' perceptions. *Journal of Educational Change*, 21, 345-361. <https://doi.org/10.1007/s10833-019-09366-y>
- Mapulanga, T., & Bwalya, A. (2024). Teachers' and students' perceptions of teaching-learning activities used in secondary school biology classrooms: a comparative study. *Cogent Education*, 11(1), 2372144. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2372144>
- Miettinen, R. (2022). 21st-century competencies: The OECD as a reformer of the language of education. *Contemporary Educational Research Quarterly Journal*, 9, 39-63. [https://doi.org/10.6151/CERQ.202209\\_30\(3\).0002](https://doi.org/10.6151/CERQ.202209_30(3).0002)
- Molinari, L., & Grazia, V. (2023). A multi-informant study of school climate: student, parent, and teacher perceptions. *European Journal of Psychology of Education*, 38(4), 1403-1423. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00655-4>
- Montalbán, J., & Ruiz, J. (2022). Fracaso escolar en España: ¿Por qué afecta tanto a los chicos y alumnos de bajo nivel socioeconómico? *EsadeEcPol - Center for Economic Policy*, 1, 1-22. <https://www.esade.edu/ecpol/ca/publicacio>

[ns/fracaso-escolar-en-espana-por-que-afecta-tanto-a-los-chicos-y-alumnos-de-bajo-nivel-socioeconomico](#)

OECD. (2001). *Definition and selection of key competencies: Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo)*. Background paper.

OECD. (2020). *What Students Learn Matters: Towards a 21st Century Curriculum*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/d86d4d9a-en>

Oller, J., Engel, A., & Rochera, M. J. (2021). Personalizing Learning through Connecting Students' Learning Experiences: An Exploratory Study. *The Journal of Educational Research*, 114(4), 404-417. <https://doi.org/10.1080/00220671.2021.1960255>

Ramos, E., Rodríguez, A., Ros, I., & Antonio, I. (2017). Implicación escolar y autoconcepto multidimensional en una muestra de estudiantes de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1103-1118. <https://doi.org/10.5209/RCED.51600>

Silseth, K., & Erstad, O. (2022). Exploring opportunities, complexities, and tensions when invoking students' everyday experiences as resources in educational activities. *Teaching and Teacher Education*, 112, 103633. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103633>

Slavin, R. E. (2020). *Educational Psychology: Theory and Practice* (13<sup>a</sup> ed.). Pearson.

Smith, K. H. (2021). Perceptions of School Climate: Views of Teachers, Students, and Parents. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 26, 5-20. <https://doi.org/10.26522/jitp.v26i.3460>

Solari, M., Vizquerra, M.I., & Engel, A. (2023). Students' interests for personalized learning: an analysis guide. *European Journal of Psychology of Education*, 38, 1073-1109. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00656-3>

Song, Y., Wu, J., Zhou, Z., Tian, Y., Li, W., & Xie, H. (2024). Parent-adolescent discrepancies in educational expectations, relationship quality, and study engagement: a multi-informant study using response surface analysis. *Frontiers in Psychology*, 15, 1288644. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1288644>

UNESCO. (2017). *Herramientas de Formación para el Desarrollo Curricular: Aprendizaje Personalizado*. OIE-UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250057\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250057_spa)

U. S. Department of Education. (2016). *Future Ready Learning: Reimagining the Role of Technology in Education*. *National Education Technology Plan*. Office of Educational Technology. <http://tech.ed.gov>

Voogt, J., & Pareja, N. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>

Wang, M. T., Fredricks, J. A., Ye, F., Hofkens, T. L., & Linn, J. S. (2016). The math and science engagement scales: Scale development, validation, and psychometric properties. *Learning and Instruction*, 43, 16-26. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.008>

Wang, M.T., Degol, J. L., & Henry, D. A. (2019). An integrative development-in-sociocultural-context model for children's engagement in learning. *American Psychologist*, 74(9), 1086-1102. <https://doi.org/10.1037/amp0000522>

Wisniewski, B., Röhl, S., & Fauth, B. (2022). The perception problem: a comparison of teachers' self-perceptions and students' perceptions of instructional quality. *Learning Environ Res*, 25, 775-802. <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09397-4>

#### Authors / Autores

**Engel, Anna** ([anna.engel@ub.edu](mailto:anna.engel@ub.edu))  0000-0003-1153-2101

Doctora en Psicología y profesora agregada del Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación de la Universidad de Barcelona. Coordinadora del Grupo de Investigación en Interacción e Influencia Educativa (GRINTIE) y coordinadora del grupo de investigación consolidado Desarrollo, Interacción y Comunicación en Contextos Educativos (CONTEXED). Miembro de la comisión permanente del Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Barcelona. Coordinadora general del Máster Interuniversitario de Psicología de la Educación. Sus intereses de investigación se centran en temáticas relacionadas con el fenómeno del engagement, la personalización del aprendizaje escolar y los usos de las tecnologías digitales de la información y de la comunicación para la innovación y mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (<https://grintie.psyed.edu.es>).

**Contribución de la autora (AE):** Conceptualización, análisis formal, investigación, administración del proyecto, supervisión, redacción – borrador original y redacción – revisión y edición.

**Declaración de conflicto de intereses (AE):** La autora expresa que no hay conflictos de intereses al redactar el artículo.

**Ginesta, Anna** ([aginesta@ub.edu](mailto:aginesta@ub.edu))  0000-0003-1595-8062

Doctora en Psicología y profesora del Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación de la Universidad de Barcelona. Miembro del Grupo de Investigación en Interacción e Influencia Educativa (GRINTIE). Miembro del Grupo de Investigación Consolidado Desarrollo, Interacción y Comunicación en Contextos Educativos (CONTEXED). Su investigación actual está centrada en la personalización del aprendizaje, el análisis de formas de interacción dialógica e influencia formativa mutua entre maestros (<https://grintie.psyed.edu.es>).

**Contribución de la autora (AG):** Conceptualización, análisis formal, investigación y redacción – revisión y edición.

**Declaración de conflicto de intereses (AG):** La autora expresa que no hay conflictos de intereses al redactar el artículo.

**Colomina, Rosa** ([rosacolomina@ub.edu](mailto:rosacolomina@ub.edu))  0000-0002-7110-8364

Doctora en Psicología y profesora titular de Psicología de la Educación del Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación de la Universidad de Barcelona. Miembro del Grupo de investigación sobre Interacción e Influencia Educativa (GRINTIE), ha trabajado en el estudio de la actividad conjunta en situaciones educativas, y de los procesos de reflexión y colaboración para la mejora de la formación y el desarrollo profesional del profesorado (<https://grintie.psyed.edu.es>).

**Contribución de la autora (RC):** Conceptualización, investigación, supervisión y redacción – revisión y edición.

**Declaración de conflicto de intereses (RC):** La autora expresa que no hay conflictos de intereses al redactar el artículo.



**Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa**  
*E-Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation*

[ISSN: 1134-4032]



Esta obra tiene [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

This work is under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).