

Implicarse en el aprendizaje a través de la personalización. La perspectiva del alumnado de formación inicial del profesorado

Students' Engagement in Learning through Personalization. The Students' Perspective of Initial Teacher Training

Anna Ginesta Fontserè  **Anna Ginesta Fontserè**

aginesta@ub.edu *aginesta@ub.edu*

María José Rochera Villach  **María José Rochera Villach**

mjrochera@ub.edu *mjrochera@ub.edu*

Rosa Colomina Álvarez  **Rosa Colomina Álvarez**

rosacolomina@ub.edu *rosacolomina@ub.edu*

Ana Remesal Ortiz  **Ana Remesal Ortiz**

aremesal@ub.edu *aremesal@ub.edu*

Universidad de Barcelona (España)

Universidad de Barcelona (España)

Resumen

Formar aprendices competentes capaces de actuar ante situaciones complejas es un reto de la docencia universitaria actual. Como respuesta a este desafío, se han incrementado las metodologías de enseñanza que promueven una implicación más activa del aprendiz y

Abstract

Training competent learners capable of acting in complex situations is a challenge of current university teaching. In response to this challenge, teaching methodologies that promote more active learners' engagement and a greater capacity for self-regulation of their learning have increased, such as the

una mayor capacidad de autorregulación de su aprendizaje, tales como el uso de estrategias de personalización. En este trabajo, presentamos una investigación que adopta un enfoque metodológico mixto con preponderancia cuantitativa, cuyo objetivo es indagar la perspectiva del alumnado de Psicología de la Educación de la Formación Inicial del Profesorado ante una experiencia de innovación docente dirigida a reforzar el sentido e implicación del alumnado con su aprendizaje. Se diseñó un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas que respondieron un total 274 estudiantes. Este artículo presenta el análisis descriptivo básico de los datos cuantitativos del cuestionario. Los resultados indican una elevada implicación del alumnado y muestran valoraciones distintas de las estrategias de personalización contempladas en la innovación, siendo especialmente valorados: la posibilidad de elegir el formato para evidenciar los resultados de aprendizaje, el análisis de situaciones reales de la práctica profesional docente y la reflexión sobre los aspectos ejecutivos del proceso de aprendizaje y los aprendizajes realizados. Las conclusiones subrayan la importancia de integrar la investigación educativa como una parte consustancial a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la necesidad de considerar la perspectiva del alumnado para diseñar entornos formativos generadores de sentido.

Palabras clave: aprendizaje activo, ayuda educativa, innovación pedagógica, educación superior, evaluación, retroinformación, toma de decisión, interés (aprendizaje).

use of personalised learning strategies. In this work, we present a research that adopts a mixed methodological approach with quantitative predominance, whose objective is to investigate the Educational Psychology students' perspective of Initial Teacher Training regarding an experience of teaching innovation aimed at reinforcing students' sense-making and engagement with their learning. A questionnaire was designed with open and closed questions that a total of 274 students answered. This article presents the basic descriptive analysis of the quantitative data from the questionnaire. The results indicate high students' engagement and show different evaluations of the personalised learning strategies contemplated in the innovation, being especially valued: the possibility of choosing the format to demonstrate learning outcomes, the analysis of real situations of professional teaching practice and reflection on the executive aspects of the learning process carried out. The conclusions highlight the importance of integrating educational research as an integral part of improving teaching and learning processes and the need to consider the students' perspective to design formative training environments to be able to generate students' sense-making and engagement.

Key words: active learning, educational assistance, teaching methods innovations, higher education; assessment, feedback, decision making, interest (learning).

I. Introducción

La sociedad de la información y la comunicación exige nuevas conceptualizaciones y nuevas actuaciones docentes para mejorar la implicación del alumnado en sus aprendizajes. Existe actualmente una tendencia significativa a proponer enfoques

basados en competencias para resolver las demandas desafiantes de la sociedad actual (OECD, 2019). En este contexto, se ha constatado un incremento progresivo de metodologías de enseñanza activas centradas en el aprendizaje (Bremner, 2021; Bremner et al., 2022; Canavesi y Ravarini, 2024; OECD, 2017; Suárez-Lantarón, 2023), que incitan a una participación más activa y a una mayor capacidad de autorregulación del aprendizaje (Schmid et al., 2022). Sin embargo, uno de los retos a resolver es el de promover una participación más activa del alumnado, que se sustente en el valor, utilidad y sentido que otorgan a los aprendizajes. De acuerdo con autores como Coll (2018) o González-Patiño y Esteban-Guitart (2023), la eficacia para la realización de aprendizajes con elevado sentido y valor personal puede verse incrementada a través de la personalización del aprendizaje. Este trabajo presenta una investigación que aborda este reto en el contexto universitario con la finalidad de comprender y mejorar la práctica docente universitaria (García et al., 2024). Concretamente, presentamos una investigación centrada en indagar la perspectiva del alumnado universitario ante una experiencia de innovación educativa que surge de la necesidad del profesorado de reforzar el sentido e implicación del alumnado con su aprendizaje. Ese estudio mantiene continuidad con nuestras investigaciones previas centradas en el diseño y desarrollo de procesos instruccionales innovadores que incorporan a la docencia universitaria los planteamientos impulsados por la convergencia europea y que, en los últimos años, sitúan la personalización del aprendizaje como uno de sus ámbitos de interés prioritario.

2. Marco teórico

La personalización del aprendizaje ofrece posibilidades para flexibilizar la enseñanza y situar al alumnado en el centro de su actividad formativa propiciándole un papel más activo al darle voz y opciones en su aprendizaje (Bray y McClaskey, 2015; DeMink-Carthew y Olofson, 2020; Ignatova et al., 2024). Aunque la revisión de la literatura ha evidenciado diferencias en la definición del concepto de personalización y en la implementación de este enfoque de enseñanza (Shemshack y Spector, 2020; Zhang et al., 2020; Zhang et al., 2022), recientemente ha cobrado impulso el diseño de entornos de enseñanza y aprendizaje personalizados (Ignatova et al., 2024), que incorporan un conjunto de estrategias y prácticas docentes dirigidas a que el alumnado atribuya valor y sentido personal a los aprendizajes que realiza implicándose y asumiendo el control y gestión de su proceso de aprendizaje (Coll, 2018).

Una de las estrategias de personalización considerada clave para favorecer la implicación del alumnado es ofrecerle opciones para participar, elegir y tomar decisiones respecto a diferentes aspectos de su proceso de aprendizaje, como los temas sobre los que trabajar, las situaciones y tareas de aprendizaje y de evaluación, o las formas en las que presentar los productos solicitados. Siguiendo a Bray y McClaskey (2015), esta estrategia puede traducirse en un continuo de actuaciones más centradas en el profesorado –cuando, por ejemplo, el profesorado ofrece un abanico de temáticas entre las que el alumnado puede escoger trabajar– o, por el contrario, centradas en el alumnado –cuando el profesorado ofrece al alumnado que proponga las temáticas sobre las que está interesado en trabajar–. Pero la idea clave de la personalización no es apostar por uno de los dos polos del continuo, sino más bien que el profesorado

pueda apoyar y guiar los procesos de elección al alumnado para favorecer el logro de sus intereses y objetivos de aprendizaje, cediéndole progresivamente el control y responsabilidad en sus elecciones.

Algunos estudios han identificado que realizar actividades basadas en la resolución de casos o problemas “auténticos”, es decir, problemas que se planteen en situaciones cercanas a los aprendices permiten el desarrollo de competencias (Canavesi y Ravarini, 2024; Darling-Hammond et al., 2020). A través del trabajo con casos o situaciones reales el alumnado puede usar el conocimiento adquirido, aumentar su responsabilidad e implicación (Gilje y Erstad, 2017) y atribuir mayor sentido a lo que están aprendiendo (Oller et al., 2021). Otros estudios han mostrado la importancia del contexto en la emergencia y mantenimiento de los intereses (Slot et al., 2020), así como la relación entre los intereses de los estudiantes y su implicación en el aprendizaje (Hidi, 2006; Renninger y Hidi, 2016). Los intereses parecen jugar un papel decisivo para que los participantes asuman el control en la elección y creación de oportunidades para aprender y generar trayectorias personales de aprendizaje (Membrive et al., 2022). Para que esta estrategia de personalización logre realmente implicar a los estudiantes se requiere, además de identificar cuáles son los intereses del alumnado, promover nuevas oportunidades para trabajar con ellos (Solari et al., 2022). Estas oportunidades se generan, por ejemplo, mediante actividades social y personalmente relevantes (Darling-Hammond et al., 2020), enfatizando el valor de la utilidad de los contenidos y actividades como una vía para desarrollar nuevos intereses (Harackiewicz et al., 2000; Hecht et al., 2020), o favoreciendo la elección de algunos aspectos de los procesos de aprendizaje a partir de los intereses y objetivos personales del alumnado (Akkerman y Bakker, 2019).

Por otro lado, la investigación ha puesto de relieve la importancia de poner en marcha procesos reflexivos y de metacognición que guíen la regulación del aprendizaje mediante la planificación de objetivos y metas, la ejecución y supervisión de las actuaciones durante el proceso de resolución de las actividades, y la valoración y reorientación de las actuaciones realizadas (Engel et al., 2022). Desde una perspectiva sociocultural, se entiende que este proceso de reflexión no es exclusivamente individual sino de naturaleza social y dialógica, que está mediado por otros –docentes o compañeros–, y por diferentes instrumentos, en el marco de actividades concretas y situadas (Chan y Lee, 2021). Entre las herramientas que pueden apoyar de manera fehaciente los procesos de reflexión destaca la importancia de ofrecer *feedback* formativo que ayude al alumnado a identificar sus puntos débiles y oportunidades de mejora, facilitándole que pueda tomar decisiones pertinentes y actuar a partir de las indicaciones recibidas (Maleka et al., 2022; Mandouit y Hattie, 2023).

Partiendo de estas consideraciones, en este trabajo diseñamos una innovación docente que integró las siguientes estrategias de personalización (Coll, 2018): (i) Reconocer y aceptar la capacidad del alumnado para elegir/tomar decisiones sobre algunos de los componentes de los procesos de enseñanza y aprendizaje; (ii) Utilizar metodologías educativas de indagación: aprendizaje basado en casos, e (iii) Incorporar tiempos y espacios específicos para que los alumnos reflexionen sobre su manera de abordar las actividades de aprendizaje y sobre la visión que tienen de sí mismos como aprendices. Asimismo, cabe señalar que la estrategia de personalización “tomar en consideración los intereses y objetivos personales del alumnado” se incorporó como una estrategia transversal de personalización combinada con las anteriores (Slot et al., 2020).

En base a los planteamientos anteriores, nuestro estudio tiene como finalidad explorar la perspectiva del alumnado participante en una experiencia de innovación docente apoyada en las estrategias señaladas y obtener indicadores que contribuyan a mejorar la práctica docente universitaria.

3. Diseño metodológico

El estudio utiliza un enfoque metodológico mixto con preponderancia cuantitativa (Sánchez, 2015), utilizando un cuestionario que incluye preguntas cerradas y abiertas, con la finalidad de indagar la valoración del alumnado de formación inicial del profesorado sobre su implicación con una metodología activa apoyada en estrategias de personalización.

3.1. Contexto

La investigación se llevó a cabo en la asignatura de Psicología de la Educación (12 créditos) de los Grados de Educación Infantil, Primaria y Doble Titulación (12 créditos) en el marco de un proyecto de innovación del programa de “Recerca, Innovació i Millora de la Docència-RIMDA” (2019PID-UB/031) de la Universidad de Barcelona. La asignatura incluye el desarrollo de competencias transversales y específicas como son la autorregulación del aprendizaje, el trabajo en equipo y el dominio de los contenidos disciplinarios propios de la Psicología de la Educación para el ejercicio de la profesión docente. El diseño instruccional incluye tres tipos de actividades de enseñanza y aprendizaje en cada uno de los bloques temáticos de la asignatura donde se incardinan las estrategias de personalización descritas en el apartado anterior.

Actividad tipo 1. Actividad de lectura de textos de Psicología de la Educación y realización de cuestionarios en línea de comprensión conceptual.

El profesorado presenta una propuesta de textos que recogen los contenidos básicos de cada bloque y ofrece al alumnado la posibilidad de *elegir* uno de estos textos. El alumnado *elige* uno de los textos para aprender los contenidos del bloque y realiza un cuestionario en línea para comprobar su comprensión.

Actividad tipo 2. Actividad de análisis de casos/situaciones de enseñanza y aprendizaje.

El alumnado *analiza casos-situaciones* de enseñanza y aprendizaje personal y/o profesionalmente relevantes que promueven la movilización y uso de los contenidos de cada bloque. El alumnado puede *elegir* algunas de las situaciones que analizará.

Actividad tipo 3. Actividad de reflexión sobre el proceso y los resultados de aprendizaje.

La *reflexión* se realiza en cada bloque temático. Al inicio el alumnado planifica grupalmente el proceso de aprendizaje (“¿qué vamos a trabajar?, ¿qué nos demanda el aprendizaje del bloque?, ¿de qué tiempo disponemos?, ¿cómo nos vamos a organizar y a comunicar?”). Esta *reflexión* se hace mediante una pauta de reflexión denominada “acta de sesión” (ver Tabla 1). La planificación inicial se irá retomando durante todo el bloque en las sucesivas “actas de sesiones”, que los estudiantes usarán para supervisar y orientar su aprendizaje, tomar conciencia sobre lo que aprenden y revisar su propio rol como aprendices. Estas

actas se depositan, al final de cada sesión de clase, en un espacio del aula virtual Moodle para que el profesorado pueda revisarlas y ofrecer *feedback* sobre la actividad de análisis, los contenidos disciplinares y el proceso de trabajo grupal desarrollado. Al final del bloque el alumnado reflexiona sobre el proceso, su rol como aprendices y sobre los resultados de aprendizaje alcanzados. Para ello, el alumnado recurre a las distintas “actas de sesiones” en las que ha plasmado su proceso de trabajo grupal. En esta “acta final” (ver Tabla 2) se requiere al alumnado que evidencie los aprendizajes alcanzados en el bloque y se le ofrece la posibilidad de *elegir* el formato para mostrarlos –infografías, simulaciones de situaciones profesionales, fragmentos de documentales o películas, textos, entre otras opciones (ver Figura 1)–. Posteriormente, cada grupo comparte sus evidencias con los otros grupos. El profesorado ofrece *feedback* sobre la tarea de análisis realizada y sobre el proceso reflexivo desarrollado durante su elaboración. El *feedback* contiene información relevante sobre dos aspectos: fortalezas y necesidades de mejora, y estrategias específicas para reorientar el proceso de aprendizaje.

Tabla 1. Instrumento para la reflexión durante el proceso: acta de sesión.

Acta de sesión (proceso)
Número de sesión/día/hora/participantes/ausencias
Inicio de la sesión de trabajo. Planificación
Objetivos de trabajo del equipo para la sesión
Propuesta organizativa del trabajo en la sesión. Roles y responsabilidades. Pasos para la ejecución de la tarea prevista
Final de la sesión de trabajo
Valoración del grado de cumplimiento de los objetivos previstos
Tarea/s desarrollada/s durante la sesión y tareas pendientes
Valoración de la organización y funcionamiento del trabajo del equipo en la sesión: aspectos positivos, dificultades encontradas, propuestas de mejora próxima sesión
Valoración de los aprendizajes realizados y dudas que persisten
Acuerdos para el avance. Tareas y asunción de responsabilidades individuales y colectivas
Petición de feedback. Preguntas al profesorado para la próxima sesión


Tabla 2. Instrumento para la reflexión al final del proceso: acta final.

Acta final del proceso
Reflexión sobre el proceso de trabajo grupal seguido durante el bloque (a partir de las actas de sesión) y sobre el rol como aprendices
Grado de cumplimiento de los objetivos planteados en las sesiones de trabajo realizadas
Aspectos positivos del trabajo grupal desarrollado y aspectos que han contribuido a su buen funcionamiento
Dificultades del proceso y estrategias desarrolladas
Fortalezas y debilidades sobre vuestro rol como aprendices
Propuestas de mejora (individuales y grupales)
Valoración de los aprendizajes realizados, dudas surgidas sobre los aprendizajes y estrategias empleadas para resolverlas
Identificación de los mejores aprendizajes del bloque. Destacad e ilustrad las principales ideas aprendidas durante el bloque. Podéis elegir el formato para visualizarlas.

Análisis de películas
Psicología Educativa en “Los chicos del coro”

Ilustración de los principios del aprendizaje (Dumont, Istance y Eenauides, 2010)

Fragmento 1. *La consideración de las emociones en el proceso de aprendizaje*



Fragmento 2. *Reconocer las diferencias individuales entre los aprendices e incluirlos a todos*






Ilustración de elementos que intervienen en la construcción de la identidad de aprendiz (Engel y Coll, 2021)

Fragmento 3. *La impartancia de los otros significativos y sus actos de reconocimiento para la construcción de una identidad de aprendiz habilitadora*



Análisis de noticias
“Un mar de plásticos”, un proyecto escolar que nace de la presencia de plásticos en los ecosistemas marinos

Un mar de plásticos es un proyecto de Aprendizaje-Servicio donde alumnos de 2º de la ESO del proyecto de ciencias (Física y Química) participan de un proyecto contextualizado y transversal que les despierta el gusto por la ciencia, haciendo un servicio a la comunidad



https://criatures.ara.cat/blog/ubuntu-soc-el-que-soc-per-allo-que-tots-som/mar-plastics_132_4212731.html

El proyecto permite ilustrar la incorporación de estrategias de personalización para mejorar el sentido que el alumnado atribuye al aprendizaje (Coll, 2018)

1. Poner el énfasis en contenidos de aprendizaje social y culturalmente relevantes mediante la participación en actividades e iniciativas comunitarias.
2. Incorporar y aprovechar los recursos y oportunidades para aprender disponibles en el entorno comunitario y en los diferentes contextos de actividad a los que el alumnado puede acceder.
3. Utilizar metodologías de indagación: aprendizaje basado en proyectos.

Ilustración de principios del aprendizaje (Dumont, Istance y Eenauides, 2010): “Conexión horizontal” entre áreas del conocimiento y la conexión con la comunidad y con el mundo.

Figura 1. Ejemplos de productos elaborados por los grupos para evidenciar resultados de aprendizaje.

3.2. Participantes

En la experiencia participaron 8 grupos de la asignatura de Psicología de la Educación de los Grados de Educación Infantil y Primaria incluyendo el grupo de Doble Titulación (N=274 estudiantes). En la Tabla 3 se describen las características de la muestra.

Tabla 3. Datos de la muestra por grado, género y turno.

Grado	Género		Turno		Total
	Masculino	Femenino	Mañana	Tarde	
Educación Infantil	11	150	110	51	161
Educación Primaria	19	55	45	29	74
Doble Titulación (Infantil y Primaria)	0	39	0	39	39
Total	30	244	155	119	274

3.3. Instrumento y procedimiento de recogida de datos

Para conocer la valoración de los estudiantes sobre su implicación en el aprendizaje de la asignatura, se utilizó un cuestionario Likert de rango 5 (mucho, bastante, algo, poco, nada) (Dillman et al., 2014; Pozzo et al., 2018). Dicho cuestionario, diseñado *ad-hoc* para la exploración de las valoraciones del alumnado sobre la experiencia innovadora de la que participa, se divide en 5 secciones: (I) Cuestionarios en línea para la comprensión de contenidos psicoeducativos; (II) Actas de sesión y actas finales para la reflexión sobre el aprendizaje; (III) Análisis de situaciones-casos; (IV) Evaluación y *feedback* y (V) Satisfacción general y propuestas de mejora. Esta última sección incluía preguntas abiertas. Para los objetivos de este trabajo hemos seleccionado ítems de las secciones I, II, III y IV, específicamente relacionados con el uso de estrategias de personalización.

La adecuación del instrumento se realizó tras la revisión elaborada por un profesor experto en el diseño de cuestionarios y por cuatro profesores expertos en personalización del aprendizaje, evaluación y *feedback* para la implicación. Se realizó una prueba piloto del cuestionario con un grupo de estudiantes no participantes en el proyecto de innovación. Tomando como referencia sus respuestas, se calculó la fiabilidad aplicando la técnica del Alfa de Cronbach para las diferentes secciones del cuestionario, obteniendo en todos los casos valores superiores a 0,78. La validez de contenido se aseguró a través de las sucesivas revisiones realizadas por los expertos y los informantes clave.

El cuestionario se presentó al alumnado participante mediante la herramienta “Cuestionarios” de la plataforma Moodle al final del primer semestre del curso académico. Se informó al estudiantado de los objetivos del instrumento y del compromiso ético de confidencialidad de los datos y se solicitó el consentimiento de participación. En todos los casos se trató de participación voluntaria y anónima. El cuestionario se presentó en horario de clase y el estudiantado pudo responder haciendo uso de sus dispositivos móviles personales, a través de conexión al aula virtual del curso.

Tabla 4. Personalización del aprendizaje. Dimensiones, subdimensiones e ítems del cuestionario.

Dimensiones de personalización	Subdimensiones	Ítems cuestionario
Elección/Toma de decisiones sobre componentes del proceso instruccional	Elección formato presentación evidencias	Ítem 16. Poder escoger la forma de mostrar qué hemos aprendido en el acta final (esquemas, vídeos, imágenes, etc.) me ha ayudado a implicarme más
	Elección contenidos	Ítem 22. Haber podido elegir algunos contenidos para profundizar más (elegir lectura) me ha ayudado a implicarme en el aprendizaje
	Elección situaciones de enseñanza/aprendizaje	Ítem 23. Haber podido elegir la situación de análisis usando los contenidos trabajados me ha ayudado a tener más interés por la actividad
Metodologías de indagación: análisis casos-situaciones	Relevancia personal y profesional de las situaciones	Ítem 24. Que las actividades de uso de los aprendizajes supongan el análisis de situaciones de enseñanza y aprendizaje reales hace que me interesen más
Reflexión sobre el aprendizaje	Planificación de la acción	Ítem 11. Plantear los objetivos en cada sesión me ha ayudado a implicarme más en la actividad
		Ítem 13. Tener claros los pasos a seguir en la tarea me ha permitido implicarme más
	Supervisión del proceso	Ítem 15. El trabajo de reflexión sobre cómo deberíamos seguir trabajando en la siguiente sesión me ha ayudado a ser más consciente de las dudas que persistían
		Ítem 18. Me ha gustado poder reflexionar de forma continuada sobre los aprendizajes y las dudas que iba teniendo
	Valoración del proceso y de los resultados	Ítem 14. El trabajo de reflexión sobre cómo nos ha funcionado el trabajo en grupo para realizar la actividad me ha ayudado a tener más consciencia de lo que hemos aprendido
		Ítem 17. El trabajo de reflexión de las actas me ha ayudado a tener más consciencia de mis fortalezas y mis aspectos de mejora como aprendiz
		Ítem 25. Conocer las evidencias de aprendizaje de otros grupos me ha ayudado a tomar consciencia de lo aprendido
		Ítem 29. El <i>feedback</i> recibido sobre las actas por parte del profesorado me ha ayudado a tener más consciencia de mis fortalezas y debilidades como aprendiz
		Ítem 30. El <i>feedback</i> recibido del profesorado sobre las actas me ha ayudado a orientar mejor el proceso de aprendizaje

3.4. Procedimiento de análisis

Se ha procedido a un análisis descriptivo básico de los datos cuantitativos recabados mediante el cuestionario (Dillman et al., 2014). La prueba de chi-cuadrado nos ha permitido explorar posibles diferencias en función de los estudios (Grado de Educación Primaria,

Grado de Educación Infantil o Doble Titulación) y turno de estudios (vespertino o matutino). La variable sexo no se pudo considerar en el estudio debido al escaso número de estudiantes masculinos. La significación se estableció al 0.05. Si atendemos a las especialidades (Infantil, Primaria), no se aprecian diferencias significativas ($\chi^2=0.212$; $p>0.05$), ni tampoco entre los turnos de mañana o tarde ($\chi^2=0.67$; $p>0.05$). Por ello, presentaremos los resultados que nos permiten comprender la valoración que realiza el conjunto del alumnado de la asignatura, sin atender a las especialidades ni a los turnos.

4. Resultados

El alumnado manifiesta haber tenido una elevada implicación en la asignatura de Psicología de la Educación e indica valoraciones distintas de las estrategias de personalización implementadas.

Tabla 5. Valoración del alumnado de los ítems relacionados con las estrategias de personalización.

Ítems	Media	Des. Típica
(orden decreciente de media)		
R-Ítem 13. Tener claros los pasos a seguir en la tarea me ha permitido implicarme más	4.58	0.65
E Ítem 16. Poder escoger la forma de mostrar qué hemos aprendido (esquemas, vídeos, imágenes, etc.) en el acta final me ha ayudado a implicarme más	4.58	0.69
As Ítem 24. Que las actividades de uso de los aprendizajes supongan el análisis de situaciones de enseñanza y aprendizaje reales hace que me interesen más	4.50	0.71
E-Ítem 23. Haber podido elegir la situación de análisis usando los contenidos trabajados me ha ayudado a tener más interés por la actividad	4.44	0.73
R-Ítem 18. Me ha gustado poder reflexionar de forma continuada sobre los aprendizajes y las dudas que iba teniendo	4.41	0.77
R-Ítem 14. El trabajo de reflexión sobre cómo nos ha funcionado el trabajo en grupo para realizar la actividad me ha ayudado a tener más consciencia de lo que hemos aprendido	4.28	0.86
E Ítem 22. Haber podido elegir algunos contenidos para profundizar más (elegir lectura) me ha ayudado a implicarme en el aprendizaje	4.19	0.81
R-Ítem 29. El <i>feedback</i> recibido sobre las actas por parte del profesorado me ha ayudado a tener más consciencia de mis fortalezas y debilidades como aprendiz	4.19	1.01
R-Ítem 17. El trabajo de reflexión de las actas me ha ayudado a tener más consciencia de mis fortalezas y mis aspectos de mejora como aprendiz	4.18	0.86
R-Ítem 30. El <i>feedback</i> recibido del profesorado sobre las actas me ha ayudado a orientar mejor el proceso de aprendizaje	4.16	1.00
R-Ítem 15. El trabajo de reflexión sobre cómo deberíamos seguir trabajando en la siguiente sesión me ha ayudado a ser más consciente de las dudas que persistían	4.13	0.75
R-Ítem 11. Plantear los objetivos en cada sesión me ha ayudado a implicarme más en la actividad	4.06	0.90
R-Ítem 25. Conocer las evidencias de aprendizaje de otros grupos me ha ayudado a tomar consciencia de lo aprendido	4.01	0.93

R: Reflexión, E: Elección, As: Análisis situaciones.

Los resultados de la Tabla 5 muestran una elevada valoración de todos los ítems relacionados con las tres estrategias de personalización (prácticamente todas las medias se sitúan por encima de 4). Pero también se evidencia una mayor valoración de algunos aspectos particulares de cada una de las tres estrategias, más que la valoración de una única estrategia por encima de otras dos. Por ejemplo, los tres ítems más valorados (ítems 13, 16, y 24), corresponden a diferentes aspectos de distintas estrategias: reflexión (ítem 13), elección (ítem 16) y metodología basada en análisis de situaciones (ítem 24).

Pasamos ahora a analizar la valoración particular de los diferentes aspectos de cada una de las diferentes estrategias. Comenzando por la *posibilidad de elegir diferentes componentes del proceso instruccional* (Figura 2), un 92% del alumnado (mucho, 65%; bastante, 27%) indica que escoger la manera de presentar los resultados de los aprendizajes (ítem 16) facilita claramente su implicación. De la misma manera, la posibilidad de elegir las situaciones objeto de análisis y aprendizaje del bloque (ítem 23) es percibido por la mayoría de alumnado (89,8%) como un aspecto positivo para su implicación (mucho, 50,4%; bastante, 39,4%). Es también positivamente valorada la posibilidad de elegir los contenidos de aprendizaje (85,2%) –textos de Psicología de la Educación– (ítem 22), aunque la mayoría de respuestas se sitúan en el segundo valor superior de la escala (mucho, 38,4 %; bastante, 46,8%).

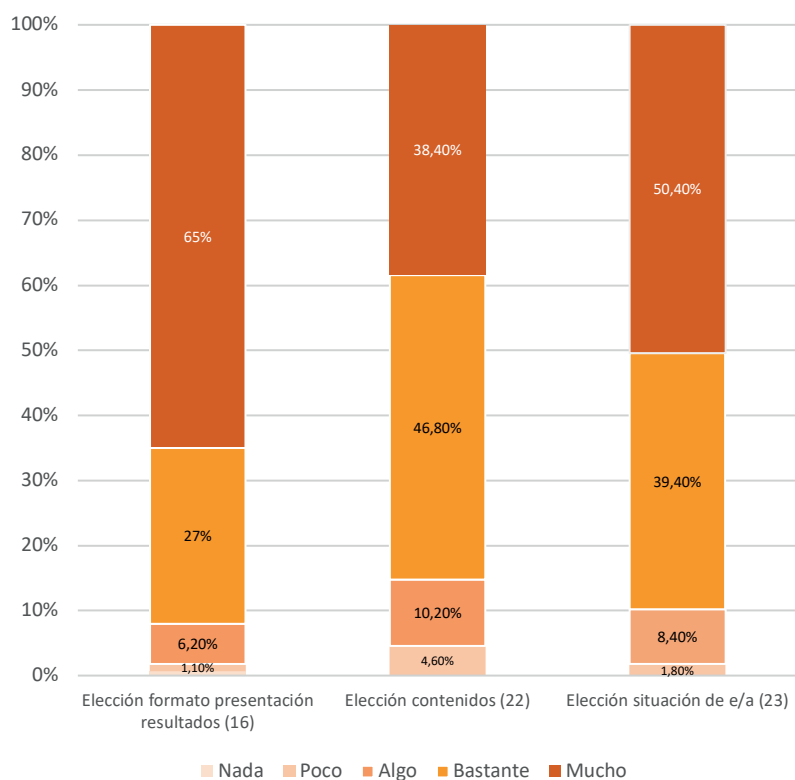


Figura 2. Valoración de la estrategia *elección sobre algunos de los componentes de los procesos de enseñanza y aprendizaje.*

En relación con las actividades de análisis propuestas, el alumnado, en su amplia mayoría (92%), valora positivamente el grado de autenticidad o realismo de las situaciones objeto de análisis (Figura 3) como elemento potenciador de su interés e implicación en el aprendizaje de la asignatura (ítem 24) (mucho, 60,6%; bastante, 31,4%).

Análisis de situaciones reales (24)

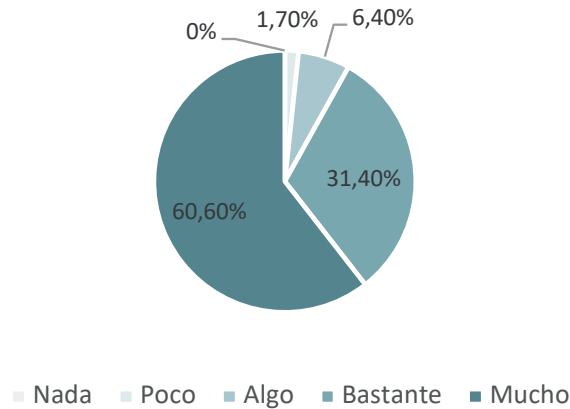


Figura 3. Valoración de la estrategia *metodología basada en análisis de situaciones-casos*.

En relación con la *estrategia de reflexión*, y desde una perspectiva temporal, se observa (Figura 4) que, al inicio de cada sesión, lo que el alumnado percibe de utilidad para su implicación es comprender claramente los pasos a seguir para la realización de la tarea propuesta (ítem 13); un 93,3% de las respuestas se sitúan en los dos valores superiores de la escala (mucho, 58,3%; bastante, 35%) y, en menor medida (71,5%), percibe como elemento de implicación, la concreción de objetivos específicos (ítem 11) para el desarrollo de dicha tarea (mucho, 29,9%; bastante, 41,6%).

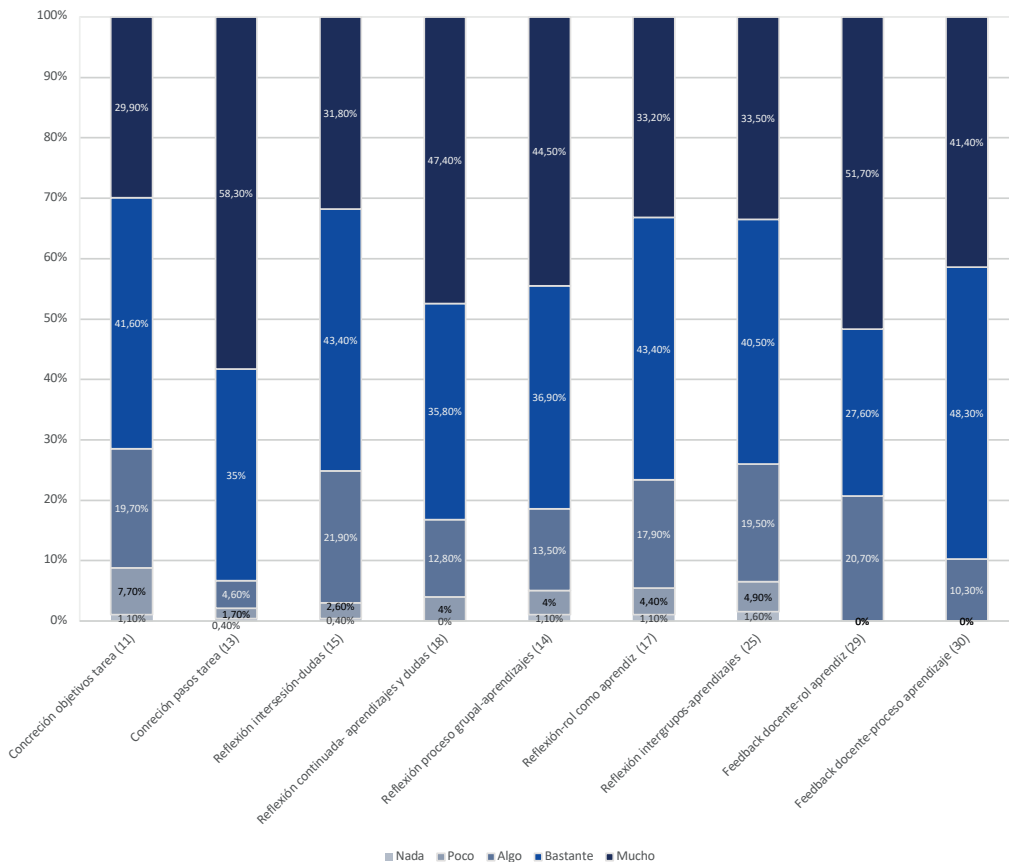


Figura 4. Valoración de la estrategia *reflexión*.

Por otro lado, un 83,2% del alumnado, valora altamente poder reflexionar de manera continuada (ítem 18) durante el proceso instruccional (mucho, 47,4%; bastante, 35,8%). De manera más específica, un 81,4% del alumnado, indica que la reflexión sobre cómo les ha funcionado el trabajo en grupo (ítem 14) les ayuda a tener más consciencia de lo aprendido (mucho, 44,5%; bastante, 36,9%). Sin embargo, se observa un cambio de tendencia en las valoraciones de los ítems 15 y 17; aunque los estudiantes declaran que la reflexión les ayuda a tener mayor conocimiento sobre sí mismos como aprendices (ítem 17) y tomar consciencia de dudas específicas para resolver en próximas sesiones de trabajo (ítem 15), la mayoría de respuestas se sitúan en el segundo valor superior de la escala “bastante” y se observa un aumento de respuestas ubicadas en el tercer valor “algo” (ítem 17: mucho, 33,20%; bastante, 43,40%; algo, 17,90% e ítem 14: mucho, 44,50%; bastante, 36,90%; algo: 13,50%). Esta tendencia se observa igualmente en el ítem 25, en relación con como el alumnado percibe que conocer los trabajos de otros grupos le ayuda a contrastar y tomar consciencia sobre lo aprendido en el propio grupo (mucho, 33,5%; bastante, 40,5%; algo, 19,5%).

Finalmente, el alumnado valora el *feedback* recibido sobre las “actas” de reflexión elaboradas durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje. Un 89,7% del alumnado percibe que le ayuda a orientar el proceso de aprendizaje en situaciones futuras (ítem 30: mucho, 41,4%; bastante, 48,3%). Un porcentaje menor del alumnado (79,3%) considera que el *feedback* del profesorado sobre las actas de reflexión le ayuda a tomar consciencia de sus fortalezas y debilidades como aprendices (ítem 29: mucho, 51,7%; bastante, 27,6%).

5. Discusión

El objetivo de esta investigación era indagar en la valoración del alumnado de formación inicial del profesorado sobre su implicación en el aprendizaje con una metodología educativa apoyada en estrategias de personalización: considerar la capacidad del alumnado para tomar decisiones, el uso de metodologías de indagación basadas en el análisis de casos-situaciones e incorporar tiempos y espacios específicos para la reflexión sobre el aprendizaje. A este respecto, los resultados presentados confirman el elevado valor que encuentra el alumnado para implicarse cuando participa en un entorno instruccional que incorpora estas estrategias, como lo demuestra el hecho de la valoración por encima de 4 (en una escala de 5) otorgada a los diferentes ítems retenidos en el estudio. En este sentido, nuestro trabajo confirma los resultados obtenidos por diversos trabajos previos en el ámbito de la personalización que constatan la relevancia de incorporar estas estrategias para implicar activamente al alumnado (Bray y McClaskey, 2015; DeMink-Carthew y Olofson, 2020; Ignatova et al., 2024).

Los resultados también son coherentes con la imagen multidimensional, compleja e interrelacionada de las estrategias de personalización que los trabajos en este ámbito han empezado a dibujar en los últimos años (Coll, 2018). Son, en general, propuestas que reivindican la importancia de poner en el centro al estudiante ofreciéndole la posibilidad de gestionar en múltiples formas su proceso de aprendizaje (Bremner, 2021; Bremner et al., 2022; Canavesi y Ravarini, 2024; Schmid et al., 2022; Suárez-Lantarón, 2023). A este respecto, por una parte, es especialmente significativa la valoración que manifiestan los estudiantes sobre la posibilidad de elegir para mejorar el sentido e implicación en su aprendizaje. Concretamente, entre las opciones de elección ofrecidas, permitirles

elegir el formato de presentación de los resultados de aprendizaje ha sido considerado como el elemento más importante para implicarse, y en menor medida lo ha sido elegir los contenidos a través de las diferentes lecturas propuestas por el profesorado. Puede interpretarse que al ser la elección del formato la opción más abierta y menos pautada del entorno de aprendizaje contribuya a explicar el alto valor atribuido a este tipo de elección, como ya han señalado algunos estudios (Zhang et al., 2022). También puede interpretarse que el alumnado necesita que se incremente el grado de control sobre su proceso de aprendizaje y se considere su voz en la elección de diferentes elementos instruccionales, más allá de ofrecerle únicamente un abanico de posibilidades entre las que puede escoger (Bray y McClaskey, 2015; Ignatova et al., 2024).

Adicionalmente, el hecho de que el alumnado valore positivamente el análisis de situaciones reales personales y de la práctica profesional docente puede ser interpretado, de acuerdo con Canavesi y Ravarini (2024), por la relevancia de este tipo de situaciones para poder actuar de manera competente ante situaciones complejas de la profesión, lo que les da sentido para poder proyectarse como futuros docentes.

Por otra parte, resulta también relevante la valoración que realiza el alumnado de las diferentes dimensiones de la reflexión consideradas en el estudio. Nuestros resultados muestran que el alumnado señala como elementos más importantes de su implicación poder reflexionar sobre los aspectos ejecutivos del proceso de aprendizaje –la concreción de los pasos para la realización de la tarea propuesta–, la identificación de dudas durante el proceso y tomar conciencia en la reflexión final en grupo de los aprendizajes realizados. En todos estos casos, la reflexión y toma de conciencia sobre lo que van aprendiendo o han aprendido es más valorada que poder reflexionar sobre sí mismos como aprendices. De manera similar, también el alumnado valora el *feedback* sobre cómo mejorar el aprendizaje un poco por encima que el *feedback* sobre sus fortalezas y debilidades como aprendiz. Estos resultados son particularmente relevantes dada la importancia que tiene identificar fortalezas y debilidades al afrontar las tareas de aprendizaje para devenir un aprendiz competente (Engel et al., 2022), y sugieren nuevas acciones docentes para que el *feedback* pueda apoyar aún más la autorregulación del alumnado en su aprendizaje, dirección a la que apuntan estudios recientes en este ámbito (Maleka et al., 2022; Mandouit y Hattie, 2023).

6. Conclusiones

Los resultados de esta investigación pueden ser de utilidad para mejorar el diseño de entornos personales de aprendizaje apoyados en múltiples estrategias de personalización que busquen potenciar la implicación del alumnado. La incorporación de estrategias de personalización en la docencia universitaria, considerándolas desde una perspectiva multidimensional, compleja y relacional, puede contribuir al desarrollo de aprendices competentes, capaces de autorregularse y, muy especialmente, a crear las condiciones para que puedan dotar de mayor sentido a sus aprendizajes.

En el marco de estos resultados positivos, dos son las principales limitaciones que muestran los resultados obtenidos. Por una parte, si bien las estrategias introducidas en la innovación docente han sido positivamente valoradas, estudios posteriores requerirían la introducción de otras estrategias de personalización. Entre ellas, el establecimiento de conexiones entre lo que aprenden en contextos universitarios y fuera de los mismos

(Akkerman y Bakker, 2019; Bronkhorst y Akkerman, 2023; Madrid y Oller, 2023; Oller *et al.*, 2021, 2024; Slot *et al.*, 2020), un mayor trabajo con los intereses de aprendizaje del alumnado (Solari *et al.*, 2022) y un mejor ajuste de la autonomía y responsabilidad en la elección ofrecida a los estudiantes (Bray y McClaskey, 2015; Ignatova *et al.*, 2024). Por otra parte, queremos señalar la necesidad de seguir profundizando en los resultados obtenidos a partir del análisis de las preguntas abiertas del cuestionario que contribuirán a ofrecernos una imagen más completa y profunda del complejo fenómeno de la implicación en el aprendizaje.

Apoyos

La investigación ha contado con el apoyo institucional del Programa de “Programa de Recerca, Millora i Innovació en la Docència i l’Aprentatge” (RIMDA) de la Universidad de Barcelona (2019PID-UB/031).

7. Referencias bibliográficas

- Akkerman, S. F., y Bakker, A. (2019). Persons pursuing multiple objects of interest in multiple contexts. *European Journal of Psychology of Education*, 34, 1-24. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0400-2>
- Bray, B., y McClaskey, K. (2015). *Make learning personal: The what, who, wow, where, and why*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Bremner, N. (2021). The multiple meanings of ‘student-centred’ or ‘learner-centred’ education, and the case for a more flexible approach to defining it. *Comparative Education*, 57(2), 159-186. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1805863>
- Bremner, N., Sakata, N, y Cameron, L. (2022). The outcomes of learner-centred pedagogy: A systematic review. *International Journal of Educational Development*, 94, 102649. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102649>
- Bronkhorst, L., y Akkerman, S. (2023). Hybridising in and out-of-school learning. En C. Damşa, A. Rajala, G. Ritella, y J. Brouwer (Eds.). *Re-Theorising Learning and Research Methods in Learning Research* (pp. 248-263). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003205838>
- Canavesi, A., y Ravarini, A. (2024). Innovative Methodologies of Active Learning to Develop the Competencies of the Future of Work. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 24(4). <https://doi.org/10.33423/jhetp.v24i4.6941>
- Coll, C. (2018). Procesos de aprendizaje generadores de sentido y estrategias de personalización. En C. Coll (Coord.), *Dossier La Personalización del aprendizaje* (pp. 14-18). Barcelona: Graó.
- Chan, C. K. Y., y Lee, K. K. W (2021). Reflection literacy: A multilevel perspective on the challenges of using reflections in higher education through a comprehensive literature review. *Educational Research Review*, 32, 100376. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100376>

- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., y Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- DeMink-Carthew, J., y Olofson, M. W. (2020). Hands-joined learning as a framework for personalizing project-based learning in a middle grades classroom: An exploratory study. *RMLE Online*, 43(2), 1-17. <https://doi.org/10.1080/19404476.2019.1709776>
- Dillman, D. A., Smyth, J. D., y Christian, L. M. (2014). *Internet, Phone, Mail, and Mixed-Mode Surveys: The Tailored Design Method*. New Jersey: John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781394260645>
- Engel, A., Oller, J., y 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, y F.J. García (Eds.). *La influencia de la tecnología en la investigación educativa post-pandemia* (pp. 139-154). Barcelona: Octaedro.
- García Rodríguez, M. P., Coronel, J. M., Gómez Hurtado, I., y González-Falcón, I. (2024). 20 años sobre el impacto de la investigación educativa en la práctica. Algunas recomendaciones y propuestas de mejora. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(1), 121-140. <https://doi.org/10.15366/reice2024.22.1.007>
- Gilje, Ø., y Erstad, O. (2017). Authenticity, agency and enterprise education studying learning in and out of school. *International Journal of Educational Research*, 84, 58-67. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.05.012>
- González-Patiño, J., y Esteban-Guitart, M. (2023). Changing to Personalized Education at the University: Study Case of a Connected Learning Experience. *Preprints 2023*, 2023110378. <https://doi.org/10.20944/preprints202311.0378.v1>
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., y Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement: Predicting continued interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92, 316-330. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.316>
- Hecht, C. A., Grande, M. R., y Harackiewicz, J. M. (2021). The role of utility value in promoting interest development. *Motivation Science*, 7(1), 1-20. <https://doi.org/10.1037/mot0000182>
- Hidi, S. (2006). Interest: A unique motivational variable. *Educational Research Review*, 1, 69-82. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2006.09.001>
- Ignatova, N. Augustiniene, A., y Kliziene, I. (2024) The Framework of Student-Driven Learning Personalization in Project-Based Learning. En A.S. Munna, H. Alharahsheh, A. Ferrazza, y A. Pius (Eds.). *Transforming Education for Personalized Learning* (pp. 143-148)- IGI Global. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-0868-4>
- Malecka, B., Boud, D., y Carless, D. (2022). Eliciting, processing and enacting *feedback*: mechanisms for embedding student *feedback* literacy within the curriculum. *Teaching in Higher Education*, 27(7), 908-922. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1754784>

- Madrid, C., y Oller, J. (2023). El análisis de las conexiones entre aprendizajes en las propuestas de personalización: un estudio de caso. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 98(37.1). <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.1.94194>
- Membrive, A., Silva, N., Rochera, M.J., y Merino, I. (2022). Advancing the conceptualization of learning trajectories: A review of learning across contexts. *Learning, Culture and Social Interaction*, 37, 100658. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2022.100658>
- Mandouit, L., y Hattie, J. (2023). Revisiting “The Power of Feedback” from the perspective of the learner. *Learning and Instruction*, 84, 101718. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101718>
- OECD (2017). *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments, Educational Research and Innovation*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264277274-en>.
- OECD (2019). *OECD Skills Strategy 2019 Skills to Shape a Better Future*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264313835-en>.
- Oller, J., Engel, A., y Rochera, M.J. (2021). Personalizing learning through connecting students' learning experiences: an exploratory study. *The Journal of Educational Research*, 114(4), 1-14. <https://doi.org/10.1080/00220671.2021.1960255>
- Oller, J., Engel, A. y Rochera, M.J. (2024). Bridging learning experiences in and out of school: Students' views. *International Journal of Educational Psychology*, Online First – First Published on 9th May, 2024, pp. 1-21. <https://doi.org/10.17583/ijep.12857>
- Pozzo, M., Borgobello, A., y Pierella, M. (2018). Uso de cuestionarios en investigaciones sobre universidad: análisis de experiencias desde una perspectiva situada. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 8(2), e046. <https://doi.org/10.24215/18537863e046>
- Renninger, A., y Hidi, S. E. (2016). *The power of interest for motivation and engagement*. New York: Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781315771045>
- Sánchez, M. C. (2015). La dicotomía cualitativo-cuantitativo: posibilidades de integración y diseños mixtos. *Campo Abierto: Revista de Educación*, 34 (1), 11-30.
- Shemshack, A., y Spector, J.M. (2020). A systematic literature review of personalized learning terms. *Smart Learn. Environ*, 7(33), 1-20. <https://doi.org/10.1186/s40561-020-00140-9>
- Silseth, K., y 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>
- Schmid, R., Pauli, Ch., Stebler, R., Reusser, K., y Petko, D. (2022). Implementation of technology-supported personalized learning-its impact on instructional quality. *The Journal of Educational Research*, 115(3), 187-198. <https://doi.org/10.1080/00220671.2022.2089086>

- Slot, E. M., Vulperhorst, J.P., Bronskhorst, L.H., van derRijst, R.M., Wubbels, T., y Akkerman, S.F. (2020). Mechanisms of interest sustainment. *Learning, Culture and Social Interaction*, 24, 100356. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100356>
- Solari, M., Vizquerra, M.I., y Engel, A. (2022). 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>
- Suárez-Lantarón, B. (2023). Uso de metodologías activas en las aulas: experiencia educativa de aprendizaje-servicio y fotovoz. *Revista de Docencia Universitaria*, 21(1), 53-69. <https://doi.org/10.4995/redu.2023.19310>
- Zhang, L., Basham, J. D., y Yang, S. (2020). Understanding the implementation of personalized learning: A research synthesis. *Educational Research Review*, 31, 100339. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100339>
- Zhang, L., Carter, R. A. Jr, Basham, J. D., y Yang, S. (2022). Integrating instructional designs of personalized learning through the lens of universal design for learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(6), 1639-1656. <https://doi.org/10.1111/jcal.12725>