
Factores promotores de la implicación escolar del alumnado y su relación con las estrategias de personalización del aprendizaje

Factors that promote student school engagement and their relationship with learning personalisation strategies

JUDITH OLLER BADENAS

Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación
Facultad de Psicología
Passeig de la Vall d'Hebron, 171, 08035, Barcelona (España)
jollerb@ub.edu
<https://orcid.org/0000-0001-6245-3142>

JAIME FAURÉ NIÑOLES

Facultad de Educación y Ciencias Sociales
Universidad Andrés Bello
Sede Casona de Las Condes, 7591538, Santiago (Chile)
jaime.faire@unab.cl
<https://orcid.org/0000-0001-6644-3333>

Resumen: La implicación del alumnado en las actividades escolares es un factor crucial para su éxito académico. Sin embargo, todavía existen dudas sobre qué factores personales y contextuales influyen en dicha implicación. Implementamos un cuestionario *ad hoc* que administramos a 2737 estudiantes procedentes de 14 centros educativos de Cataluña, diversos en función de su titularidad, la etapa y el nivel socioeconómico, y analizamos los datos mediante análisis descriptivo y pruebas estadísticas (ANOVA, T de Student, U de Mann-Whitney y Kruskal-Wallis). Los resultados muestran que los niveles de implicación escolar dependen del género, la edad y otras variables personales y contextuales, y que las estrategias de personalización son clave. Las conclusiones ofrecen orientaciones para que los docentes fomenten aprendizajes con mayor valor y sentido personal.

Palabras clave: Implicación escolar, Personalización del aprendizaje, Variables personales, Variables contextuales.

Abstract: Student engagement in school activities is a crucial factor for their academic success, however, there are still doubts about which personal and contextual factors influence this engagement. We implemented an *ad hoc* questionnaire that we administered to 2737 students from 14 schools in Catalonia, with different features according to their ownership, stage, and socioeconomic level, and we analysed data with descriptive and statistical analysis (ANOVA, Student-T, Mann-Whitney-U, and Kruskal-Wallis tests). The results show that levels of school engagement depend on gender, age, and other personal and contextual variables, and that personalisation strategies are key. Conclusions offer guidelines for teachers to promote learning of greater value and personal meaning for students.

Keywords: Academic engagement, Personalised learning, Personal factors, Contextual factors.

Este trabajo ha sido realizado como parte de un proyecto de investigación convocado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y financiado por la Agencia Estatal de Investigación (ref. MCIN/AEI/10.13039/501100011033) del gobierno de España (IMPLICA-TE “Personalizar los aprendizajes a través de los intereses de los alumnos y las alumnas. Colaboración del equipo docente e implicación del alumnado”. Ref: PID2020-116223RB-I00).

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Oller Badenas, J. y Fauré Niñoles, J. (2026). Factores promotores de la implicación escolar del alumnado y su relación con las estrategias de personalización del aprendizaje. *Estudios sobre Educación*, 50, 31-53. <https://doi.org/10.15581/004.50.002>



INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la implicación del alumnado en sus actividades escolares y en su propio proceso de aprendizaje se ha convertido en un tema relevante para la comunidad educativa (Martínez y Veiga, 2023). De hecho, han aparecido numerosas investigaciones que buscan comprender cómo y por qué los estudiantes se implican en lo que hacen y aprenden en contextos escolares (Chandra, 2020; Pineda-Báez *et al.*, 2019; Zepke *et al.*, 2014). El interés por este fenómeno parece tener dos causas estrechamente vinculadas entre sí. La primera es que se ha constatado que existe una disminución generalizada en la implicación del alumnado, especialmente en la educación secundaria (Hodges, 2018). La segunda es que se ha reportado en varias ocasiones que un menor grado de implicación se asocia con una menor calidad de los aprendizajes, un menor rendimiento académico, e incluso una menor tasa de éxito académico a largo plazo (Rangvid, 2018). Consecuentemente, parece urgente explorar cuáles son los factores que promueven la implicación escolar y tenerlos en cuenta para el diseño de situaciones educativas exitosas para todo el alumnado.

Hasta ahora, las investigaciones sobre el tema de la implicación escolar han puesto el foco en la creación de métodos para medirla (Fredricks y McColskey, 2012) y su relación con el rendimiento académico del alumnado (Corchuelo Fernández *et al.*, 2018). En cambio, las voces de los propios estudiantes sobre su propia implicación y los factores que la afectan han recibido mucha menor atención, aunque sí han aparecido algunos trabajos interesantes de carácter exploratorio (Pineda-Báez *et al.*, 2019). Patall *et al.* (2024) han apuntado a la existencia de una brecha importante entre lo que el alumnado hace y aprende habitualmente en las escuelas e institutos, por un lado, y lo que hace y aprende en otros contextos no escolares, por otro lado, que sería responsable de esa baja implicación en las tareas y los aprendizajes escolares. En otras palabras, la falta de implicación parece estar asociada a la dificultad que tiene el alumnado para dotar de sentido y valor personal a sus aprendizajes escolares (Coll, 2016).

En este escenario, ha comenzado una intensa búsqueda de propuestas pedagógicas que permitan al alumnado revertir esta situación (Bray y McClaskey, 2017). Entre las iniciativas disponibles actualmente para hacer frente a este desafío destacan las propuestas que ponen en el centro de la acción educativa la voz del alumnado, y que pueden ser englobadas como iniciativas de personalización del aprendizaje escolar (Coll, 2018; DeMink y Netcoh, 2019). Estas propuestas buscan que los docentes no sólo ofrezcan a sus estudiantes espacios, momentos y herramientas para aprender, sino que además promuevan que esos aprendizajes tengan

un sentido y un valor personal para ellos. Siguiendo esta lógica, las propuestas de personalización del aprendizaje parecen ser ideales para afrontar el desinterés del alumnado y su baja implicación en las tareas escolares (Shemshack y Spector, 2020), ya que dotarlo de voz y de oportunidades y recursos para convertirse en agente activo de su propio proceso de aprendizaje le permite mejorar su participación y desempeño en las tareas escolares (Parsons y Taylor, 2011).

Ahora bien, todavía no se sabe con certeza qué impacto tienen las diferentes estrategias de personalización –como, por ejemplo, promover la base experiencial y emocional del aprendizaje, facilitar la conexión entre experiencias de aprendizaje o potenciar el trabajo con contenidos cultural y socialmente relevantes, entre otras (Coll, 2018)– en la implicación escolar del alumnado, ni cómo los factores personales y contextuales pueden modular dicho impacto. De ahí que el presente estudio se proponga abordar estos interrogantes, explorando la percepción de implicación escolar del alumnado y su relación con las estrategias de personalización del aprendizaje. Hemos planteado dos objetivos:

- (1) Analizar la percepción del alumnado sobre su implicación escolar, en función de distintas variables personales y contextuales.
- (2) Analizar la percepción del alumnado sobre la importancia que tienen las estrategias de personalización en su implicación escolar, en función de esas variables personales y contextuales.

MARCO TEÓRICO

La noción de implicación escolar, que desde nuestro punto de vista presenta numerosas similitudes con la noción de *student engagement* (Álvarez-Pérez *et al.*, 2021; Corchuelo Fernández *et al.*, 2018), es multidimensional y abarca tres ámbitos diferentes (Fredricks *et al.*, 2004). Primero, incluye un ámbito conductual, que hace referencia a la naturaleza de la participación en las actividades de aprendizaje y al grado en el que cada persona participa en ellas. Segundo, incluye un ámbito emocional que contempla la presencia de reacciones afectivas positivas hacia las actividades escolares, hacia los iguales y hacia el profesorado, y que dota de un sentido de pertenencia con los demás. Y, tercero, la implicación también incluye un ámbito cognitivo, que destaca por poner en funcionamiento distintas estrategias para comprender y dominar los contenidos educativos en cuestión. Lógicamente, cada ámbito está estrechamente vinculado con los demás hasta el punto de que no puede ser comprendido por separado.

Algunos estudios más recientes también hacen hincapié en la existencia de un cuarto ámbito asociado con la capacidad de acción, o agencia del alumnado, que

ha sido denominado como *agentic engagement* (Reeve y Shin, 2020). Este ámbito apunta a la capacidad de actuar de manera constructiva e implicada por parte del alumnado, de manera que la iniciativa, el diálogo, las preguntas y las sugerencias sobre las actividades y el trabajo de los contenidos escolares recaen sobre ellos. Sin embargo, también se ha planteado que este ámbito se solaparía con los demás de manera transversal (Pineda-Báez *et al.*, 2019), por lo que no existiría una distinción realmente clara aún. En cualquier caso, para nosotros la existencia de este cuarto ámbito presupone que la implicación no es sólo multidimensional, sino que además es un constructo inherentemente sociocultural, pues está anclado a las características sociales, culturales e históricas de las situaciones que cada estudiante afronta (Yang *et al.*, 2023). Consecuentemente, la implicación no está “fija” dentro de cada uno en sus tres ámbitos, sino que más bien se va desplegando, de forma más o menos dinámica, como consecuencia de las transacciones por los contextos de actividad (Bray y McClaskey, 2017). Por ello, la implicación del alumnado está estrechamente vinculada con su posicionamiento social, la naturaleza de los contextos y de las actividades en las que participa, e incluso con su propia biografía (Erstad *et al.*, 2021). De ahí que pueda variar en función de factores personales y contextuales.

Más específicamente, las investigaciones disponibles sugieren que existen variables personales y contextuales que parecen influir en el grado de implicación que presenta el alumnado ante las tareas y los aprendizajes escolares. En lo que concierne a las variables personales, en algunos estudios se ha señalado que la implicación estaría modulada por el género y la edad. Pineda-Báez *et al.* (2019), Fernández-Zabala *et al.* (2016) y Hombrados-Mendieta *et al.* (2012), entre otros, apuntan que las mujeres obtienen puntuaciones más altas en los ámbitos de implicación conductual y emocional, pero los hombres obtienen puntuaciones más altas en implicación cognitiva. Por su parte, Ramos-Díaz *et al.* (2017) señalan que los estudiantes de 14 años o menos puntúan más alto en los tres ámbitos de la implicación, si se les compara con los estudiantes mayores de 14 años.

En lo que respecta a las variables contextuales, se ha indagado de manera exploratoria en el efecto que tienen algunas variables—como la etapa, el tipo de escuela y el nivel socioeconómico—en la implicación escolar. Sin embargo, las tendencias no son especialmente claras. Mientras que algunos autores señalan que estas variables no afectarían a la implicación escolar del alumnado (Wisniewski *et al.*, 2022), otros han reportado diferencias únicamente en el nivel socioeconómico (Murillo y Belavi, 2021). En este último caso, serían los estudiantes de mayores ingresos quienes obtendrían puntuaciones más altas en las dimensiones de implicación.

En cualquier caso, ninguno de los estudios que hemos señalado hasta aquí apunta a la implicación que puede generarse al alero de propuestas pedagógicas

específicas que tengan como finalidad el aumento de la implicación del alumnado en sus actividades, como las que se agrupan bajo la etiqueta de la personalización del aprendizaje escolar (Coll, 2018). La atribución de sentido y valor personal, desde esta perspectiva, se logra cuando la enseñanza se alinea con las necesidades, objetivos, intereses y características individuales de cada aprendiz, para así facilitar que tenga un rol activo y protagónico en su propio proceso de aprendizaje (Bray y McClaskey, 2017). La idea subyacente es que, cuando el alumnado logra atribuir un sentido y un valor personal a lo que aprenden, y a cómo lo aprenden, es decir, cuando logran vincular la actividad de aprendizaje escolar con su propia vida, su implicación mejora de manera significativa (Coll, 2018).

En las propuestas de personalización del aprendizaje se asume que existen varias dimensiones clave. Sin embargo, hay una que ha probado ser especialmente útil para el logro de aprendizajes con mayor sentido y valor personal (Bray y McClaskey, 2017) y, por lo tanto, para mejorar la implicación del alumnado en las actividades y aprendizajes escolares. Los trabajos que abordan esta dimensión, asociada a la conexión entre experiencias de aprendizaje vividas dentro y fuera de la escuela (Oller *et al.*, 2021), asumen que las actividades personalizadas deben incorporar estrategias que apunten en alguna de las tres direcciones que presentamos a continuación. En primer lugar, deben apuntar a crear una base experiencial y emocional para el aprendizaje. En segundo lugar, deben apuntar a promover la conexión entre estas diferentes experiencias de aprendizaje vividas por el alumnado tanto dentro como fuera de su entorno escolar (Jones y McLean, 2018). Estas conexiones permiten al alumnado relacionar sus conocimientos obtenidos fuera de la escuela con otros conocimientos escolares, lo que enriquecería su reflexión y comprensión. Y, en tercer lugar, deben promover que estas conexiones faciliten el trabajo con contenidos cultural y socialmente relevantes para el alumnado, dado que es dicha relevancia la que permite que las experiencias sean integradas en la propia trayectoria personal, facilitando el aprendizaje y la construcción de la identidad (Erstad *et al.*, 2021). El supuesto subyacente es que las experiencias que vive el alumnado son fundamentales para integrar los aprendizajes logrados en la propia trayectoria personal (Coll, 2016; Veresov, 2017).

Aunque, en general, las estrategias de personalización del aprendizaje han demostrado beneficios valiosos, especialmente cuando se interrelacionan unas con otras (Bray y McClaskey, 2017; Coll, 2018), su implementación en las aulas no está exenta de desafíos significativos, dado que para dotar de voz y capacidad de toma de decisiones al alumnado (traspasar progresivamente la responsabilidad para que decidan qué, cómo y cuándo se aprende) deben cambiarse formas de organización, funcionamiento y atención en distintos planos, desde el proyecto de centro hasta el aula (Coll, 2016).

En resumen, la hipótesis de partida de este trabajo es que las estrategias de personalización del aprendizaje escolar tienen el potencial para mejorar la implicación escolar del alumnado, pero, a la vez, debemos ser conscientes de las variables personales y contextuales que definen al alumnado para el cual se diseñan y ponen en marcha actividades de este tipo. De aquí que planteemos un estudio exploratorio para indagar sobre estas relaciones.

MÉTODO

El objetivo de este estudio, que forma parte de un proyecto de investigación más amplio, consistió en explorar las percepciones de los estudiantes sobre (1) su implicación escolar y (2) el uso de distintas estrategias de personalización para fomentarla, de acuerdo con distintas variables personales y contextuales. Planteamos un estudio transversal de tipo exploratorio basado en la aplicación de un cuestionario a una muestra diversa de alumnado de centros educativos españoles.

Procedimiento e instrumentos de recogida de información

Elaboramos un cuestionario con tres bloques de preguntas para explorar: sus datos sociodemográficos (9 ítems); su percepción sobre su implicación y participación en la escuela (bloque 2, 14 ítems); y su opinión sobre el valor que tienen distintas estrategias de personalización del aprendizaje para apoyar la implicación escolar (bloque 3, 50 ítems). En este último caso, por motivos de extensión solamente presentamos los resultados obtenidos en tres estrategias (30 ítems).

Para la construcción del bloque 2 formulamos ítems dirigidos a valorar la frecuencia de implicación en los aprendizajes, la valoración de las ayudas recibidas por parte del profesorado y la importancia de la escuela para sus proyectos personales (ver Anexo 1). Por su parte, el punto de partida de la construcción del bloque 3 fue una tipología de actuaciones y estrategias pedagógicas que, de acuerdo con nuestro marco teórico, promueven la implicación del alumnado en las actividades y aprendizajes escolares (ver Anexo 2). El equipo de investigación concretó los ítems mediante una serie de afirmaciones ubicados en una tabla de doble entrada, donde las filas correspondieron a las dimensiones de las estrategias de personalización (Coll, 2018) –en este trabajo, las dimensiones fueron: 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–; y las columnas correspondieron a las tres dimensiones propuestas por Fredricks *et al.* (2004) –implicación conductual, emocional y cognitiva– a las que

añadimos una dimensión más, relativa a la atribución de sentido como resultado de la implicación. Algunas afirmaciones fueron formuladas en sentido negativo para evitar la aquiescencia.

Para todos los ítems graduamos las afirmaciones con cuatro categorías de respuesta, que podían ser de acuerdo o 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”. Si bien los ítems fueron construidos siguiendo la lógica clásica de las pruebas Likert, en este trabajo presentamos un análisis a nivel de ítems. Esta decisión nos permitió profundizar en la voz del alumnado respecto a temas específicos.

El listado completo de afirmaciones de cada versión fue sometido por el equipo de investigación 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. Este proceso se llevó a cabo en paralelo a una aplicación piloto del instrumento a 15 estudiantes con el fin de comprobar que los ítems eran comprendidos sin dificultad.

Una vez revisada esta versión del instrumento, se realizó un estudio de validez, que implicó una estrategia en dos direcciones. Primero, los ítems fueron presentados a un grupo de 10 expertos para que validaran teóricamente su formulación y su correspondencia a las dimensiones de referencia, así como su redacción (validez de constructo). Segundo, se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) para obtener evidencias de la estructura de la escala (Lloret-Segura *et al.*, 2014). Calculamos el AFE mediante el método de extracción de componentes principales y rotación Varimax, y logramos identificar tres factores para el bloque 2 del cuestionario, que explicaron el 66,2% de la varianza total ($KMO = ,929$; Prueba de esfericidad de Bartlett: Chi-cuadrado= 20446,1; $p < 0,000$), y cinco factores para el bloque 3 que explicaron el 77,5% de la varianza total ($KMO = 0,994$; Prueba de esfericidad de Bartlett: Chi-cuadrado= 173621,2; $p < 0,000$).

Adicionalmente, para conocer el grado de fiabilidad de la consistencia de las puntuaciones del cuestionario, calculamos el coeficiente alfa de Cronbach para el bloque 2 y para cada dimensión del bloque 3, obteniendo en cada caso valores altos (ver Tabla 1).

Tabla 1. Índice de fiabilidad de la consistencia de las puntuaciones del cuestionario de alumnado

BLOQUE (ítems)	α DE CRONBACH	INTERVALO DE CONFIANZA
BLOQUE 2 (14 ítems)	,906	,901 - ,911
BLOQUE 3 (30 ítems)		
Contenidos próximos al entorno (10 ítems)	,950	,945 - ,951
Conexiones entre las experiencias de aprendizaje dentro y fuera (10 ítems)	,957	,953 - ,958
Aprendizaje experiencial (10 ítems)	,966	,964 - ,967

Fuente: elaboración propia.

Con toda esta información, elaboramos una versión final del cuestionario que es la que se presenta en este trabajo. Durante el curso 2022-2023 administramos estos cuestionarios en línea a los centros educativos junto con una carta en la que se explicaban los objetivos de la investigación y se solicitaba el consentimiento del alumnado (y las familias en caso de alumnado menor de 14 años) para un tratamiento ético de los datos.

Participantes

Seleccionamos de forma intencional una muestra de 14 centros catalanes, buscando variabilidad y equilibrio en cuanto a variables relevantes para la implicación del alumnado: la etapa educativa (primaria y/o secundaria), la titularidad (privada o concertada), el tamaño (grande o pequeño), el nivel socioeconómico (alto, medio o bajo) y el proyecto educativo (centros que declaran explícitamente que implementan estrategias de personalización o no). La Tabla 2 presenta la muestra de centros organizada por las variables consideradas.

Tabla 2. Muestra de centros organizada por las variables consideradas

PROYECTO EDUCATIVO	TITULARIDAD	ETAPA	NIVEL SOCIOECONÓMICO (NSE)		
			BAJO	MEDIO	ALTO
Personalizan (PL)	público	primaria		2	
		secundaria	1	1	
		primaria + secundaria	1*		
	concertado	primaria			
		secundaria			
		primaria + secundaria			2*

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

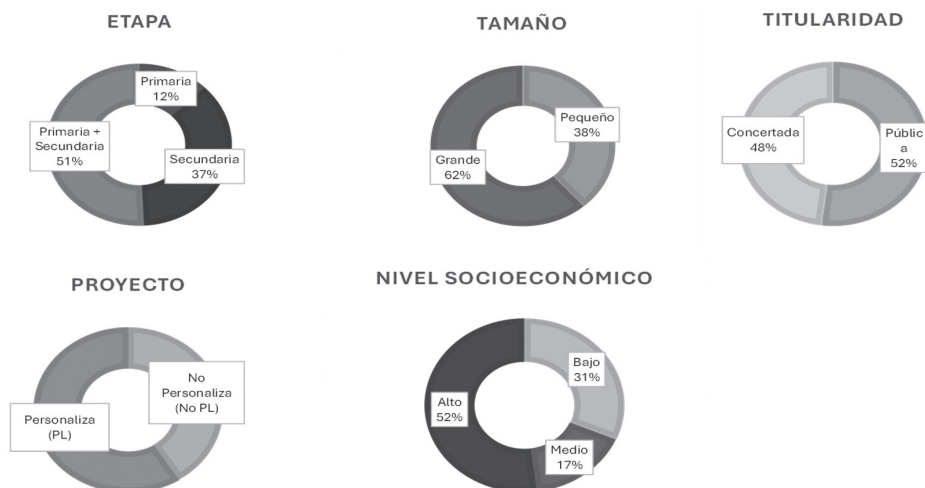
Tabla 2. Muestra de centros organizada por las variables consideradas

PROYECTO EDUCATIVO	TITULARIDAD	ETAPA	NIVEL SOCIOECONÓMICO (NSE)		
			BAJO	MEDIO	ALTO
No personalizan (No PL)	público	primaria	1	1	2*
		secundaria	1+1*		
		primaria + secundaria			
	concertado	primaria			
		secundaria			
		primaria + secundaria	1*		

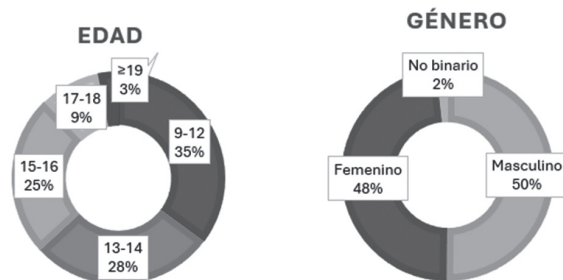
Fuente: elaboración propia.

Nota: * centros de tamaño grande (más de dos líneas).

La gran mayoría de centros primaria + secundaria corresponden a escuelas concertadas de tamaño grande, que atiende a familias de nivel socioeconómico alto. Sólo hay un instituto-escuela público en la muestra. En total recogimos 2737 cuestionarios válidos. Las Figuras 1 y 2 presentan las características de la muestra en función de las variables consideradas.

Figura 1. Muestra de alumnado según las variables contextuales consideradas


Fuente: elaboración propia.

Figura 2. Muestra de alumnado en función de las variables personales consideradas

Fuente: elaboración propia.

Análisis de datos

Se realizó un análisis descriptivo (media y desviación) y distintas pruebas paramétricas y no paramétricas al no cumplirse la normalidad en algunas dimensiones de la escala (ANOVA de un factor, T de Student, U de Mann-Whitney y Kruskal-Wallis). El análisis de datos se realizó con el programa estadístico Stata versión 16.0. Se estableció el nivel de significación estadística en 0,05.

RESULTADOS

Implicación escolar y variables mediadoras

Los ítems del bloque 2 del cuestionario miden respectivamente el nivel de implicación escolar percibido, la valoración de las ayudas recibidas por parte del profesorado, y la importancia de la escuela para sus proyectos personales. La Tabla 3 presenta las puntuaciones medias (M) y desviaciones (SD) de la muestra.

Tabla 3. Percepción de implicación del alumnado: puntuaciones medias y desviaciones

ÍTEM			M	SD	ÍTEM	M	SD	ÍTEM			M	SD
Implicación escolar	1	2,70	,71	Ayudas del profesorado a la implicación	7	2,72	,80	Importancia de la escuela para el futuro	12	2,94	,86	
	2	2,72	,76		8	2,85	,81		13	2,86	,90	
	3	2,41	,90		9	2,87	,81		14	2,45	,91	
	4	2,59	,87		10	2,53	,87					
	5	3,29	,69		11	3,17	,73					
	6	2,57	,90									

Fuente: elaboración propia

Nota escala: 1= Nunca, 2= Pocas veces, 3= Muchas veces, 4= Siempre.

El nivel de implicación general percibido por la muestra (ítem 1) es alto (52%) o muy alto (11%); aun así, hay un 33,2% de alumnado que dice tener una baja implicación, y casi un 4% que dice tenerla muy baja (3,8%), La media obtenida se sitúa alrededor de los 3 puntos.

Los demás ítems que conforman el bloque 2 también tienen medias alrededor de los 3 puntos de la escala: todos los ítems se sitúan por encima de los 2,5 puntos, a excepción de los ítems 3 (*Mi nivel de participación en clase depende del profesor/a que imparte la asignatura*) y 14 (*Lo que hago en clase es importante para saber cómo soy yo*), que se sitúan unas décimas más abajo. Sólo hay dos ítems donde las puntuaciones están por encima de los 3 puntos, que tienen que ver con la realización puntual de tareas escolares (Ítem 5. *Entrego los deberes cuando toca*) y con la ayuda del profesorado (Ítem 11. *Mis profesores/as me ayudan cuando lo necesito*). En todo caso, las dispersiones son importantes y es necesario ver cómo fluctúan las puntuaciones en función de las variables personales y contextuales que se han considerado.

La Tabla 4 presenta los resultados de implicación del alumnado (bloque 2) en función de las variables personales y contextuales que se han mostrado estadísticamente significativas ($p < 0,05$).

Tabla 4. Diferencias significativas en la implicación del alumnado en función de las contextuales y personales

BLOQUE 2	ÍTEM	ETAPA	VARIABLES CONTEXTUALES			VARIABLES PERSONALES		
			TAMAÑO	TITULARIDAD	PROYECTO	NSE	GÉNERO	EDAD
IMPLICACIÓN ESCOLAR	1	,001		,022			,001	,001
	2	,001	,001	,016	,001			,001
	3	,001					,010	,001
	4	,001	,008		,021		,001	,001
	5	,001	,004	,001		,001	,001	,001
	6	,001	,001	,001	,007	,001	,014	,001
AYUDAS DEL PROFESORADO A LA IMPLICACIÓN	7	,001	,037	,006	,001	,001	,001	,001
	8	,001		,024	,001	,001	,001	,001
	9	,001	,032	,042	,001	,001	,001	,001
	10	,001	,001		,001	,001	,001	,001
	11	,001			,009	,002	,005	,001
IMPORTANCIA DE LA ESCUELA PARA EL FUTURO	12	,001				,001	,001	,001
	13	,001			,011	,001	,001	,001
	14	,001			,001	,001	,003	,001

Fuente: elaboración propia.

Las variables que marcan las mayores diferencias son, por orden de relevancia, la etapa, la edad y el curso (todos los ítems significativos), el género (13 ítems significativos), el proyecto y el nivel socioeconómico (10 ítems significativos). Ni la titularidad ni el tamaño del centro marcan diferencias tan relevantes (7 ítems significativos).

En lo referente a las variables contextuales, la que tiene mayor influencia es la etapa educativa. Así, en relación con los ítems relacionados con la implicación escolar, el alumnado de primaria es el que obtiene significativamente mejores resultados en todos los ítems del bloque 2 y el alumnado de secundaria es el que puntúa más bajo. La percepción de implicación general baja a medida que aumenta la etapa educativa. La misma tendencia la encontramos a nivel de la percepción de ayudas al profesorado y, curiosamente, respecto a la importancia de la escuela para su futuro.

Otras variables que permiten establecer diferencias notables entre grupos son el proyecto educativo del centro (referente a si utilizan estrategias para la personalización del aprendizaje o no) y el nivel socioeconómico de las familias que asisten al centro. El alumnado que está escolarizado en centros que personalizan los aprendizajes valora mucho mejor las ayudas del profesorado y la importancia de la escuela para su futuro que los que asisten a centros donde no se personaliza. En cambio, los niveles de implicación no varían en función de esta variable. La misma tendencia se puede ver en el caso del NSE, donde son los centros con niveles socioeconómicos altos y muy altos los que obtienen mejores puntuaciones en el cuestionario a nivel valoración de las ayudas del profesorado y sobre la importancia de la escuela para su futuro. En cambio, no hay diferencias en la percepción de implicación (primeros 6 ítems) cuando se considera esta variable.

Las variables titularidad y tamaño del centro son menos relevantes a la hora de explicar las diferencias entre grupos, aunque sí observamos algunas tendencias. Las escuelas concertadas obtienen mejores resultados en algunos ítems de implicación y de valoración de las ayudas del profesorado, en contraste con las públicas. Y los centros grandes tienen mejores resultados a nivel de valoración de las ayudas del profesorado, aunque esta variable interactúa con el tamaño (el 85,1% de los centros grandes personalizan), y puede causar un sesgo interpretativo.

Por otro lado, en lo que concierne a las variables personales del alumnado, tanto el género como la edad tienen una gran influencia a la hora de explicar las diferencias en los resultados del bloque 2. Así, en general, son las mujeres las que puntúan más alto en la valoración de las ayudas del profesorado y en la importancia de la escuela para su futuro. Sin embargo, los hombres sólo obtienen significativamente mejores resultados en algunos ítems de implicación, como la percepción de implicación general (ítem 1), la implicación en función del profesorado que

imparte la asignatura (ítem 3), y la participación en actividades extraescolares (ítem 6). Respecto a la edad, es el alumnado que tiene entre 10 y 12 años (el que cursa educación primaria) el que obtiene significativamente mejores resultados en todas las dimensiones del bloque 2 del cuestionario, seguido por el alumnado de postsecundaria (más de 17 años), que obtiene mejores resultados en los ítems de implicación, y el alumnado escolarizado en la educación secundaria obligatoria (de 13 a 16 años) es el que obtiene peores resultados.

Implicación escolar y estrategias de personalización del aprendizaje

A continuación, presentamos los resultados de la valoración que hace el alumnado sobre la importancia que tienen las estrategias de personalización del aprendizaje para favorecer su implicación escolar. El bloque 3 del cuestionario incluye 50 ítems de acuerdo (10 por cada estrategia), pero en este trabajo sólo analizaremos las estrategias “aprendizaje experiencial”, “conexiones entre aprendizajes dentro y fuera de la escuela” y “contenidos social y culturalmente relevantes”.

El alumnado de la muestra obtiene medias entre 2,7 y 3 puntos en la escala Likert para las distintas estrategias de personalización, lo cual muestra que están “de acuerdo” en que estas estrategias les ayudan a implicarse. Las medias y el intervalo de confianza para la dimensión “Aprendizaje Experiencial” es 2,9 (IC: 2,6 - 3,2), para “Conexiones entre aprendizajes dentro y fuera de la escuela” es 2,9 (IC: 2,6 - 3,1), y es un poco más baja para “Trabajar con contenidos cultural y socialmente relevantes para el alumnado”: 2,7 puntos (IC: 2,4 - 2,9).

La Tabla 5 presenta los resultados del bloque 3 en función de las variables contextuales y personales que se han mostrado significativas ($p < 0,05$) a la hora de explicar las diferencias obtenidas.

Tabla 5. Diferencias en la valoración de la adecuación de las estrategias de personalización para la implicación del alumnado en función de las variables contextuales y personales

BLOQUE 3	ÍTEM	ETAPA	VARIABLES CONTEXTUALES				VARIABLES PERSONALES	
			TAMAÑO	TITULARIDAD	PROYECTO	NSE	GÉNERO	EDAD
Conexiones entre los aprendizajes dentro y fuera de la escuela	C1	,008		,008		,001	,026	,001
	C2						,001	,003
	C3			,005		,005	,001	,001
	C4	,001	,003		,001			,001
	C5	,001				,001		,001

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

Tabla 5. Diferencias en la valoración de la adecuación de las estrategias de personalización para la implicación del alumnado en función de las variables contextuales y personales

BLOQUE 3	ÍTEM	ETAPA	VARIABLES CONTEXTUALES				VARIABLES PERSONALES	
			TAMAÑO	TITULARIDAD	PROYECTO	NSE	GÉNERO	EDAD
Conexiones entre los aprendizajes dentro y fuera de la escuela	C6	,002	,009		,001			,001
	C7	,004						,001
	C8	,001		,006		,009	,015	,001
	C9	,001		,003		,001	,001	,001
	C10	,001	,001		,001		,022	,001
Aprendizaje experiencial	E1	,001					,001	,001
	E2							,001
	E3	,001	,008	,001	,036	,002	,001	,001
	E4	,001	,008	,001		,001		,001
	E5	,001	,001		,014			,001
	E6		,014		,008			,002
	E7	,001	,001	,001	,017	,001	,001	,001
	E8	,001	,001			,036	,001	,001
	E9	,001			,005			,001
	E10	,001	,044		,008	,002		,001
Trabajar con contenidos cultural y socialmente relevantes para el alumnado	S1	,001						,001
	S2	,001	,001				,001	
	S3	,001				,020	,001	
	S4	,001	,009		,001		,001	
	S5	,001					,020	
	S6	,001		,036			,001	
	S7	,001	,001	,003	,001	,001	,001	
	S8							,001
	S9	,001	,001		,001		,001	,001
	S10	,013	,007		,001			,026

Fuente: elaboración propia.

Respecto las variables contextuales, la que marca mayores diferencias en los resultados del bloque 3 es la etapa educativa (25 de los 30 ítems significativos). El alumnado de primaria valora más la adecuación de las tres estrategias de personalización para mejorar su implicación escolar. Concretamente, supera los resultados del alumnado de secundaria y de primaria + secundaria en todos los ítems de las estrategias “Trabajar con contenidos cultural y socialmente relevantes para el

alumnado” y “Conexiones entre aprendizajes dentro y fuera de la escuela” (excepto S8 y C5), y en seis de los ítems de la estrategia “Aprendizaje experiencial” (menos E3, E4, E5 y E9). Sólo hay un ítem donde el alumnado de secundaria obtiene mejores puntuaciones (en comparación con los de primaria y los que asisten a centros de primaria + secundaria) en la percepción de implicación, que es cuando ven la utilidad de lo que aprenden en la escuela (C5).

Otras variables institucionales, como el nivel socioeconómico del centro (12 ítems significativos de los 30) y la titularidad (sólo 9 ítems significativos), muestran tendencias similares a las del bloque 2. El alumnado de NSE alto y el que pertenece a escuelas concertadas son los que valoran un poco mejor las estrategias de personalización, si bien en menos de la mitad de los ítems, dado que en el resto las medias son similares.

En cambio, la tendencia de resultados del bloque 3 es distinta en función de las variables “tamaño” y “proyecto” (centro que personaliza o no). En relación con el tamaño (15 ítems significativos), son los centros más pequeños (menos de dos líneas) los que valoran más las estrategias de personalización para su implicación escolar, especialmente en los ítems relacionados con “Trabajar con contenidos cultural y socialmente relevantes para el alumnado” (S2, S4, S7, S9, S10), “Conexiones entre aprendizajes dentro y fuera de la escuela” (C4, C6, C10) y, mucho menos, en relación con el “Aprendizaje experiencial” (E3 y E7).

En el caso de la variable “Proyecto” (13 ítems significativos), es el alumnado escolarizado en centros que no implementan estrategias de personalización el que más valora estas estrategias para mejorar su implicación escolar (excepto en la estrategia “Aprendizaje experiencial”, donde no hay diferencias significativas entre grupos). Así, los centros que no personalizan obtienen mejores resultados en los ítems C4, C6 y C10 y S4, S7, S9 y S10.

Por otro lado, la variable individual edad explica mejor la variabilidad de los resultados obtenidos en el bloque 3, a un nivel similar que la etapa, aunque tiene más ítems significativos. El alumnado de entre 9 y 12 años (primaria) y el de más de 17 años (postsecundaria) es el que mejor valora las tres estrategias de personalización, especialmente las relacionadas con las “Conexiones entre aprendizajes dentro y fuera de la escuela” (9 ítems). En menor medida, también valora positivamente las estrategias relacionadas con “Trabajar con contenidos cultural y socialmente relevantes para el alumnado” y el “Aprendizaje experiencial” (4 ítems). A nuestro entender, esta valoración desigual en función de la edad puede ser debida a las distintas metodologías de enseñanza que se utilizan en cada etapa, y a su capacidad de alineamiento con los motivos y expectativas del alumnado. En contraste, el alumnado de secundaria obtiene las peores puntuaciones en todos

los ítems del bloque 3. De hecho, sólo el alumnado de entre 15 y 16 años obtiene una puntuación por encima del resto en el ítem C5, como hemos apuntado más arriba. Parece ser que la implicación en estas edades se relaciona directamente con la percepción de utilidad de lo que aprenden en el instituto. De hecho, es la puntuación media más elevada de todos los ítems del bloque 3 ($M = 3,29$ puntos), muy por encima del resto.

Finalmente, en relación con el género (17 variables significativas), la tendencia es similar a la obtenida en el bloque 2 del cuestionario, donde las mujeres son las que tienen una mayor valoración de la importancia de las tres estrategias de personalización para la implicación escolar. En el caso de los hombres, sólo puntúan mejor en un ítem relacionado con la estrategia “Conexiones entre aprendizajes dentro y fuera de la escuela” (C2 “Me sirve relacionar lo que aprendo fuera de clase con lo que aprendo en clase”), y en dos ítems relacionados con “Trabajar con contenidos cultural y socialmente relevantes para el alumnado” (S4 “Participo más en actividades donde aprendo cosas sobre mi barrio/pueblo” y S7 “Participo más en clase si hacemos actividades sobre mi barrio/pueblo”).

DISCUSIÓN

En el presente estudio hemos analizado la percepción del alumnado sobre su implicación escolar en diferentes centros educativos en Cataluña y el impacto percibido que tienen diferentes estrategias de personalización del aprendizaje sobre dicha implicación. Los resultados obtenidos nos permiten destacar varios puntos clave que, a nuestro juicio, tienen importantes implicaciones para la comprensión y la mejora de las prácticas educativas escolares.

En primer lugar, nuestros hallazgos muestran que los factores contextuales, como la etapa educativa, el nivel socioeconómico del centro y el tipo de proyecto educativo del centro, influyen de manera significativa en el grado de implicación escolar general percibido por el alumnado. Estos resultados son coherentes con estudios previos (Fernández-Zabala *et al.*, 2016; Pineda-Báez *et al.*, 2019) en los que se señala que la implicación tiende a disminuir a medida que los estudiantes se hacen mayores, siendo el alumnado de secundaria y el de género masculino los que presentan menores niveles de implicación escolar. Sin embargo, también ofrecen nuevos matices con respecto a los hallazgos de otros estudios (Ramos-Díaz *et al.*, 2017) que apuntan a que la implicación del alumnado disminuye a partir de los 14 años. En este sentido, nuestros resultados señalan que los niveles de implicación percibidos por el alumnado varían durante la adolescencia, de manera que es en la etapa secundaria obligatoria donde se obtienen los peores resultados, con

tendencia a recuperarse un poco a partir de la etapa postsecundaria (bachillerato y ciclos formativos de grado superior).

Asimismo, como reportan otros estudios, también hemos encontrado que un nivel socioeconómico alto y la pertenencia a centros concertados se asocian con mejores valoraciones de las ayudas del profesorado y con la importancia de la escuela para el futuro (Murillo y Belavi, 2021; Wisniewski *et al.*, 2021). Un aspecto novedoso de nuestros datos que está en sintonía con nuestra hipótesis de partida es que los centros que personalizan el aprendizaje son los que obtienen mejores puntuaciones en el bloque 2, de forma que podemos afirmar que existe cierta relación entre la implicación escolar percibida por el alumnado y la presencia de estrategias de personalización del aprendizaje, aunque no en todos los ítems del bloque 2 aparece esta tendencia.

En segundo lugar, a nivel de variables individuales, el género y la edad marcan perfiles bastante distintos de implicación escolar en el bloque 2 del cuestionario. Por un lado, los niveles de implicación escolar percibida son más altos al final de la educación primaria (10-12 años), pero bajan considerablemente entre los 13 y 16 años, que es donde se obtienen los peores resultados, y se mantienen un poco más elevados a partir de los 17 años (pero nunca mejores que a los 10-12 años). Por otro lado, las mujeres valoran mejor las ayudas y la importancia de la escuela, mientras que los hombres sólo tienen puntuaciones más altas en la mitad de los ítems de implicación general.

A nuestro entender, esta valoración desigual en función de la edad y del género puede ser debida a las distintas metodologías de enseñanza que se utilizan en cada etapa educativa, y a su capacidad de alineamiento con los motivos y expectativas del alumnado. También podríamos hacer la misma afirmación en relación con la presencia de un proyecto de centro que personalice el aprendizaje, dado que, como hemos visto en la Tabla 4, los centros que personalizan obtienen mejores resultados que los que no personalizan. En este sentido, pensamos que las estrategias de personalización del aprendizaje son buenas alternativas para aumentar la implicación escolar del alumnado y para la configuración de prácticas educativas que tengan en cuenta esta dimensión evolutiva y de género en la enseñanza (Bray y McClaskey, 2017). Además, vistos los resultados del alumnado adolescente, queremos resaltar la necesidad imperiosa de que el profesorado de secundaria revise sus prácticas docentes para que tengan mayor sentido, dada la gran “brecha” en la implicación escolar en esta etapa de transición tan importante como es la adolescencia (DeMink y Netcoh, 2019; Pineda-Báez *et al.*, 2019).

En tercer lugar, con respecto al segundo objetivo, en el bloque 3 hemos visto la importancia que el alumnado atribuye a las estrategias de personalización para

fomentar su implicación escolar, y cómo este impacto está mediado en distinta forma en función de las variables individuales y contextuales. Además, en la Tabla 5 se observa cómo cada una de las tres estrategias de personalización analizadas recibe efectos distintos en función de las variables personales y contextuales consideradas, especialmente numerosas con la etapa, el género y la edad.

Así, con respecto a la etapa, es el alumnado de primaria, y después el de postsecundaria, el que valora mejor las tres estrategias de personalización, especialmente la de “Conexiones entre aprendizajes dentro y fuera de la escuela”, mientras que el alumnado de la etapa secundaria obligatoria sólo puntúa más alto en uno de los ítems, el C5, directamente relacionado con la utilidad de lo que hacen en clase. Esta percepción de utilidad, que se alinea con los intereses del alumnado, parece ser un aspecto especialmente clave a la hora de trabajar con el alumnado adolescente en clase (Oller *et al.*, 2021).

Respecto al género, parece que hay una tendencia clara por parte de las mujeres a relacionar su implicación con la presencia de estrategias de personalización del aprendizaje, en contraste con los hombres, que sólo puntúan más alto en tres ítems (de los 30), relacionados con la capacidad de conectar lo que hacen en clase con su entorno inmediato y su barrio. Con respecto a la edad, se obtienen las mismas tendencias que ya hemos comentado en el bloque 2 del cuestionario, pues todos los ítems son significativos en esta variable personal.

Finalmente, un cuarto aspecto relevante a destacar es que en el bloque 3 el alumnado que se escolariza en centros que no personalizan valora mucho más la importancia de las estrategias de personalización para la implicación escolar, en contraste con el alumnado que asiste a centros que sí personalizan los aprendizajes. Ello es valorado especialmente en los ítems relacionados con el establecimiento de conexiones entre aprendizajes dentro y fuera de la escuela, y con los contenidos social y culturalmente relevantes. Ello podría explicarse porque no tienen oportunidades para probarlas, y por ello las valoran en mayor medida que el alumnado que ya está acostumbrado a ellas en las escuelas que personalizan, dado que trabajan en proyectos con estrecha relación con el entorno y los agentes comunitarios.

En cualquier caso, será necesario continuar ahondando en el significado de estos resultados y su alcance, dado que dentro de las limitaciones de este estudio es posible señalar su carácter transversal y exploratorio. Esto implica que no es posible sacar conclusiones causales ni tampoco es posible comprender en detalle cuáles son los significados que el alumnado ha construido y articulado sobre estos temas. Consecuentemente, animamos a otros investigadores a desarrollar nuevas investigaciones de carácter cualitativo que ayuden a ampliar los hallazgos que presentamos en este trabajo a través de entrevistas o grupos de discusión con el alumnado.

Al mismo tiempo, también les animamos a que sigan indagando sobre el efecto de las variables personales y contextuales a través de estudios con un mayor tamaño muestral y de carácter correlacional.

CONCLUSIÓN

Los resultados que presentamos en este trabajo apuntan a que las metodologías de enseñanza que se utilizan en los centros educativos catalanes deben ir orientándose progresivamente hacia la personalización del aprendizaje escolar si se desea fomentar una mayor implicación del alumnado, ya que parece ser un recurso que se percibe como valioso para promover la realización de aprendizajes con mayor sentido y valor personal (Bray y McClaskey, 2017; Coll, 2018; Shemshack y Spector, 2020). Ello es especialmente relevante durante la etapa de la secundaria obligatoria, en la que aparecen los peores niveles de implicación percibidos por el alumnado, y donde nuestros resultados apuntan a que hay los mayores problemas para encontrar la utilidad de lo que se hace y se dice en el aula.

Por su parte, los centros que ya implementan estrategias de personalización del aprendizaje escolar deben ajustar sus prácticas pedagógicas para tener en cuenta las características personales y contextuales de sus estudiantes, dado que hemos podido documentar cómo estas variables tienen un efecto modulador en la mayoría de los ítems del cuestionario. En todo caso, vista la relevancia percibida de las estrategias de personalización del aprendizaje para el alumnado (especialmente de los ítems relacionados con el establecimiento de conexiones entre aprendizajes dentro y fuera de la escuela, y los relacionados con el trabajo de contenidos social y culturalmente relevantes para el alumnado), animamos a los docentes y a las administraciones responsables de las políticas educativas a que tengan en cuenta estos resultados a la hora de repensar las actuaciones orientadas a mejorar la implicación escolar del alumnado.

Fecha de recepción del original: 23 de octubre de 2024

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 28 de enero de 2025

REFERENCIAS

- Álvarez-Pérez, P.-R., López-Aguilar, D. y Valladares-Hernández, R.-A. (2021). La influencia del «engagement» en las trayectorias formativas de los estudiantes de Bachillerato. *Estudios sobre Educación*, 40, 27-50. <https://doi.org/10.15581/004.40.27-50>

- Bray, B. y McClaskey, K. (2017). *How to personalize learning: A practical guide for getting started and going deeper*. Corwin Press.
- Chandra, M. (2020). Examining students' and teachers' perceptions of differentiated practices, student engagement, and teacher qualities. *Journal of Advanced Academics*, 31(4), 1-39. <https://doi.org/10.1177/1932202X20931457>
- Coll, C. (2016). La personalización del aprendizaje escolar. El qué, el por qué y el cómo de un reto insoslayable. *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d'Educació*, 43-104.
- Coll, C. (2018). Procesos de aprendizaje generadores de sentido y estrategias de personalización del aprendizaje escolar. En C. Coll (Coord.), *La personalización del aprendizaje* (pp. 14-18). Graó.
- Corchuelo Fernández, C., Cejudo Cortés, C. M. A. y Tirado Morueta, R. (2018). Comprendiendo la mejora del compromiso de los estudiantes de compensación educativa. *Estudios sobre Educación*, 35, 473-498. <https://doi.org/10.15581/004.35.473-498>
- DeMink, J. y 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>
- Erstad, O., Miño, R. y Rivera-Vargas, P. (2021). Educational practices to transform and connect schools and communities. *Comunicar*, 29(66), 21-31. <https://doi.org/10.3916/C66-2021-01>
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Camino, I. y 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. y McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. En S. Christenson, A. L. Reschy y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 319-339). Springer.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. y Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Hodges, J. (2018). *Employee engagement for organizational change: The theory and practice of stakeholder engagement*. Routledge.
- Hombrados-Mendieta, M. I., Gómez-Jacinto, L., Domínguez-Fuentes, J. M., García-Leiva, P. y Castro-Travé, M. (2012). Types of social support provided by parents, teachers, and classmates during adolescence. *Journal of Community Psychology*, 40(6), 645-664. <https://doi.org/10.1002/jcop.20523>

- Jones, M. y McLean, K. (2018). *Personalising learning in teacher education*. Springer.
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A. y Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- Martínez, I. y Veiga, F. H. (Eds.) (2023). *Engagement de los alumnos en la escuela: perspectivas sociales y psicológicas*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Murillo, F. J. y Belavi, G. (2021). Differential impact of school segregation in the performance of native and non-native students in Spain. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10, 85-100. <https://doi.org/10.7821/NAER.2021.1.559>
- 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), 404-417. <https://doi.org/10.1080/00220671.2021.1960255>
- Parsons, J. y Taylor, L. (2011). Improving Student Engagement. *Current Issues in Education*, 14(1). <https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/745>
- Patall, E. A., Vite, A., Lee, D. J. y Zambrano, J. (2024). Teacher support for students' psychological needs and student engagement: Differences across school levels based on a national teacher survey. *Teaching and Teacher Education*, 137, 104400. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104400>
- Pineda-Báez, C., Hennig Manzuoli, C. y Vargas Sánchez, A. (2019). Supporting student cognitive and agentic engagement: Students' voices. *International Journal of Educational Research*, 96, 81-90. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.06.005>
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Ros, I. y Antonio-Agirre, I. (2017). Implicación escolar y autoconcepto multidimensional en una muestra de estudiantes españoles de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1103-1118. <https://doi.org/10.5209/RCED.51600>
- Rangvid, B. S. (2018). Student engagement in inclusive classrooms. *Education Economics*, 26(3), 266-284. <https://doi.org/10.1080/09645292.2018.1426733>
- Reeve, J. y Shin, S. H. (2020). How teachers can support students' agentic engagement. *Theory Into Practice*, 59(2), 150-161. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.170>
- Shemshack, A. y Spector, J. (2020). A systematic literature review of personalized learning terms. *Smart Learning Environments*, 7. <https://doi.org/10.1186/s40561-020-00140-9>
- Veresov, N. (2017). The concept of perezhivanie in cultural-historical theory:

- Content and contexts. *Perezhivanie, emotions and subjectivity: Advancing Vygotsky's legacy*, 47-70. https://doi.org/10.1007/978-981-10-4534-9_3
- Wisniewski, B., Röhl, S. y Fauth, B. (2022). The perception problem: A comparison of teachers' self-perceptions and students' perceptions of instructional quality. *Learning Environments Research*, 25, 775-802. <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09397-4>
- Yang, D., Chen, P., Wang, K., Li, Z., Zhang, C. y Huang, R. (2023). Parental Involvement and Student Engagement: A Review of the Literature. *Sustainability*, 15(7), 58-59. <https://doi.org/10.3390/su15075859>
- Zepke, N., Leach, L. y Butler, P. (2014). Student engagement: Students' and teachers' perceptions. *Higher Education Research y Development*, 33(2), 386-398. <https://doi.org/10.1080/07294360.2013.832160>

ANEXOS

Anexo 1. Ítems del bloque 2 del cuestionario

Dimensiones	Ítems	Formulación
Implicación escolar general	1	Mi participación en las actividades de la escuela/instituto es...
	2	Mi nivel de participación en clase depende de la asignatura
	3	Mi nivel de participación en clase depende del profesor/a que imparte la asignatura
	4	Me gusta dar mi opinión en las clases
	5	Entrego los deberes cuando toca
	6	Me gusta participar en actividades que no son obligatorias (extraescolares, asambleas, etc.)
Percepción de ayuda del profesorado	7	Mis profesores/as se interesan por lo que pienso
	8	Mis profesores/as me hacen sentir que mi trabajo en la escuela/instituto es importante
	9	Mis profesores/as reconocen mi esfuerzo por aprender
	10	Mis profesores/as saben cuáles son los temas que me interesan
	11	Mis profesores/as me ayudan cuando lo necesito
Importancia de la escuela para el futuro	12	Lo que hago en clase es importante para lo que haré en el futuro
	13	Lo que hago en clase es importante para entender las cosas que pasan en el mundo
	14	Lo que hago en clase es importante para saber cómo soy yo

Fuente: elaboración propia.

Anexo 2. Ítems del bloque 3 del cuestionario

Dimensiones	Etiqueta ítem	Formulación
Conexión de aprendizajes dentro y fuera de la escuela	C1	No me sirve de nada relacionar lo que aprendo fuera de clase con lo que aprendo en clase
	C2	Cuando hacemos cosas que son útiles participo más en clase
	C3	Me molesta que mis profesores/as me pregunten sobre lo que aprendo fuera de la escuela/instituto
	C4	Pensar sobre lo que aprendo en distintos sitios me ayuda a entender mejor las cosas
	C5	Para mí es más fácil aprender las cosas cuando son útiles
	C6	Me gusta relacionar las cosas que he aprendido en distintos sitios
	C7	Me molesta que me hagan pensar para qué sirve lo que aprendemos en clase
	C8	Me gusta que mis profesores/as me pregunten sobre lo que hago fuera de la escuela/instituto
	C9	Me aburro cuando hablamos sobre lo que hacemos fuera de clase
	C10	Saber cómo aprendo en distintos sitios me ayuda a aprender mejor
Promover aprendizajes experienciales	E1	Me aburro cuando en clase hacemos actividades basadas en un trabajo manual
	E2	Cuando tengo que poner en práctica lo aprendido, me hago más preguntas
	E3	No me gustan las actividades de crear cosas con las manos
	E4	Participo poco cuando tenemos que presentar lo que hemos trabajado en una actividad
	E5	Pensar sobre cómo he hecho una actividad no sirve de nada
	E6	Hablar con mis compañeros/as sobre cómo hemos hecho un proyecto me ayuda a saber qué me cuesta más aprender
	E7	Participo poco cuando tenemos que preparar la presentación de una actividad
	E8	Explicar lo que he aprendido en una actividad me ayuda a saber si estoy mejorando
	E9	Cuando hago actividades prácticas en clase siento que las podré aplicar en el futuro
	E10	Explicar lo que hemos hecho en una actividad me ayuda a aprender
Trabajar con contenidos cultural y socialmente relevantes	S1	Me gustan las clases que me ayudan a entender mejor las noticias
	S2	Hacer actividades para conocer lo que hacen las familias del resto de la clase es un rollo
	S3	Me aburro cuando nos visitan personas de fuera de la escuela/instituto
	S4	Participo más en actividades donde aprendo cosas sobre mi barrio/pueblo
	S5	Hacer actividades relacionadas con mi día a día me ayuda a aprender
	S6	Participo más en clase cuando hablamos de temas que desconozco totalmente
	S7	Participo más en clase si hacemos actividades sobre mi barrio/pueblo
	S8	Me gusta pensar dónde podré utilizar lo que aprendemos en clase
	S9	Me molesta que mi familia participe en las actividades de la escuela/instituto
	S10	Me gusta que me hagan pensar sobre problemas de nuestro barrio/pueblo

Fuente: elaboración propia.

