

Universidad de Lima
Facultad de Psicología
Carrera de Psicología



**PERCEPCIÓN DEL VÍNCULO DE LAS
PRÁCTICAS DOCENTES CON EL
DESENCADENAMIENTO Y
MANTENIMIENTO DE LOS INTERESES
PERSONALES DE EX ALUMNOS DE
COLEGIOS DE LIMA METROPOLITANA**

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología

Francisco Borges de Sanctis

Código 20120197

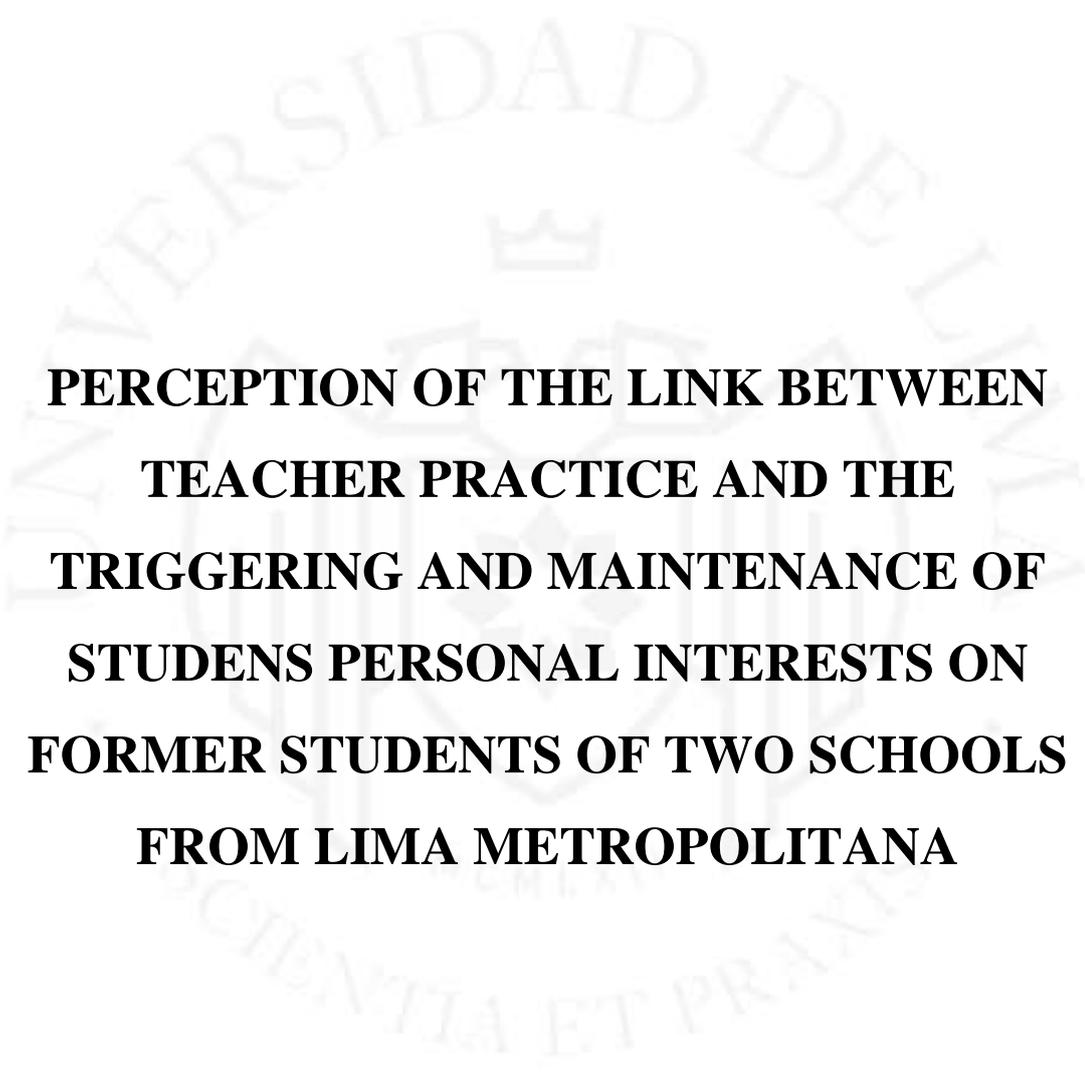
Asesor

Luis Alberto Esaine Suarez

Lima – Perú

Febrero de 2021





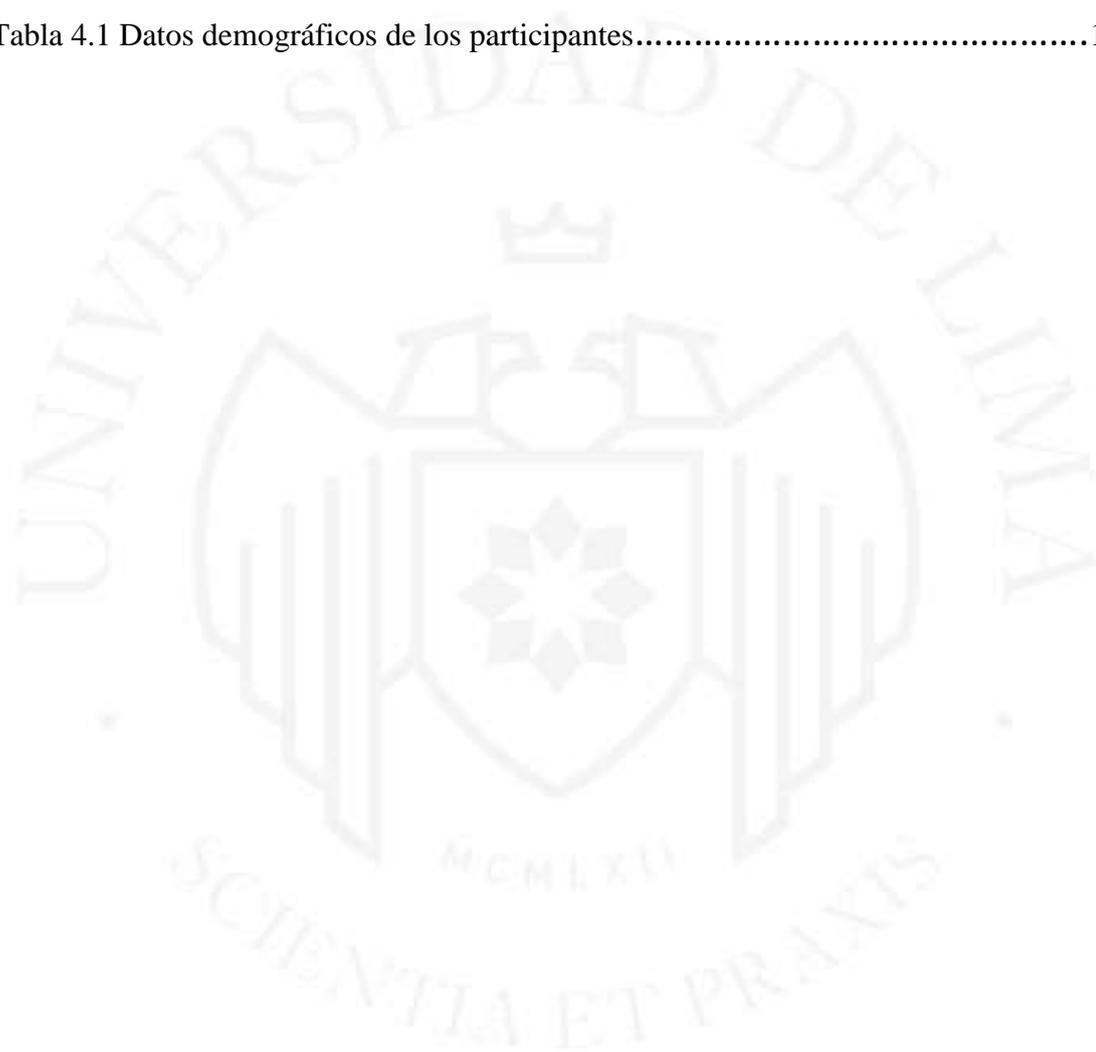
**PERCEPTION OF THE LINK BETWEEN
TEACHER PRACTICE AND THE
TRIGGERING AND MAINTENANCE OF
STUDENS PERSONAL INTERESTS ON
FORMER STUDENTS OF TWO SCHOOLS
FROM LIMA METROPOLITANA**

TABLA DE CONTENIDO

RESÚMEN	VII
ABSTRACT	VIII
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1
1.1 Descripción del problema	1
1.2 Justificación y relevancia	4
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	6
2.1 Interés personal y situacional	6
2.2 Prácticas docentes	10
CAPÍTULO III: OBJETIVOS	16
3.1 Objetivo general.....	16
3.2 Objetivos específicos	16
CAPÍTULO IV: MÉTODO	17
4.1 Tipo y diseño de investigación.....	17
4.2 Participantes	17
4.3 Técnicas de recolección de información.....	19
4.4 Procedimiento de recolección de información.....	21
CAPÍTULO V: RESULTADOS Y DISCUSIÓN	23
Actividades escolares.....	24
Ambiente social	26
CONCLUSIONES	34
RECOMENDACIONES	36
REFERENCIAS	38
APÉNDICES	47

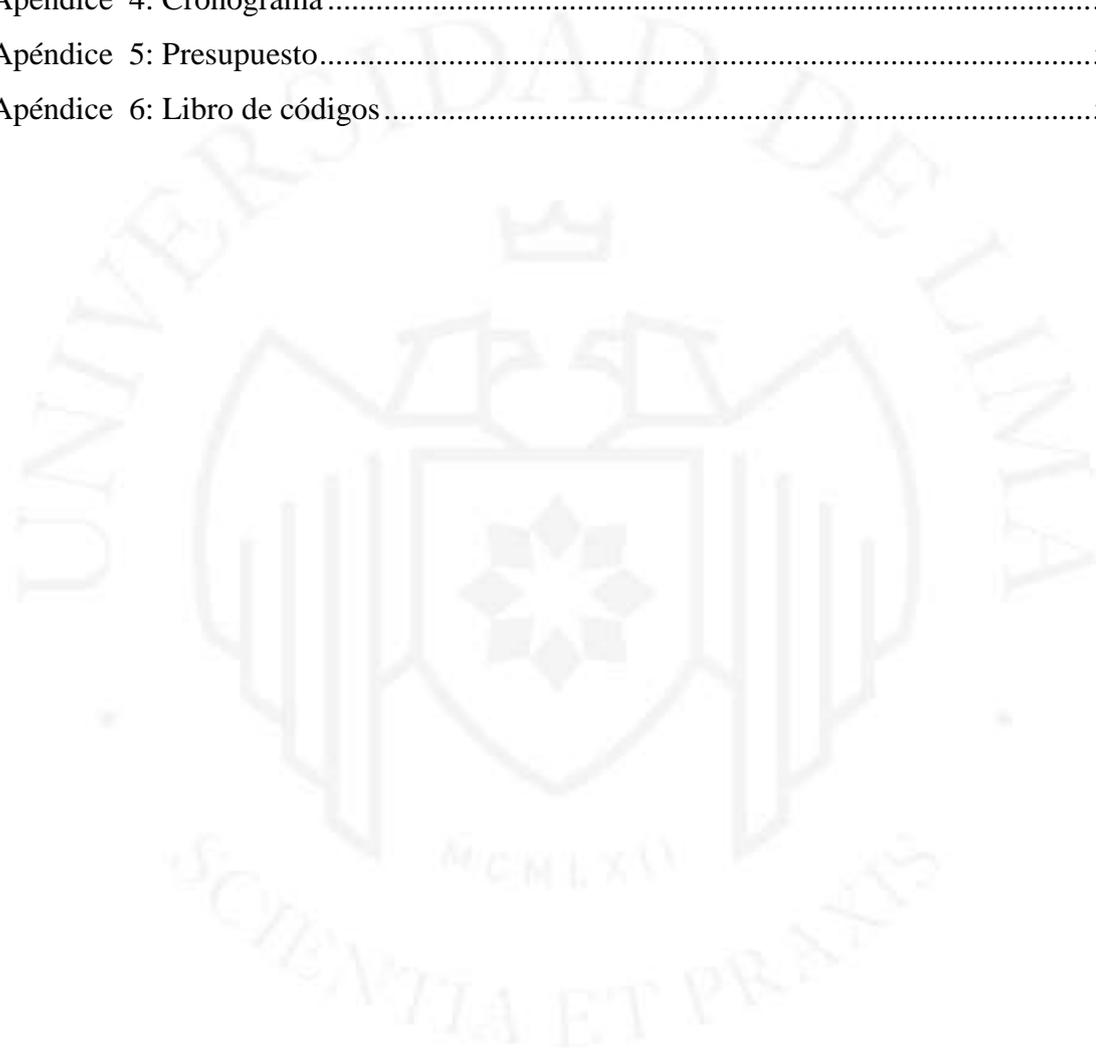
ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 4.1 Datos demográficos de los participantes.....	18
--	----



ÍNDICE DE APÉNDICES

Apéndice 1: Guía de Entrevistas.....	48
Apéndice 2: Documento De Validación Por Expertos	49
Apéndice 3: Consentimiento Informado.....	53
Apéndice 4: Cronograma	54
Apéndice 5: Presupuesto.....	55
Apéndice 6: Libro de códigos.....	56



RESUMEN

La presente investigación, basada en el paradigma cualitativo, tiene como finalidad identificar las percepciones de ex alumnos sobre el vínculo de las prácticas docentes con el desencadenamiento y mantenimiento de sus intereses personales. Para este fin se aplicaron entrevistas individuales y grupales a 17 egresados de dos colegios privados de Lima Metropolitana, uno solo de hombres y otro solo de mujeres, buscando la variedad de intereses personales en los participantes. Los resultados permitieron destacar que los participantes perciben que las prácticas docentes se vinculan con el mantenimiento y desencadenamiento de sus intereses personales a través de actividades escolares que ofrezcan información nueva y de un ambiente social que apoye la relación, la autonomía y la competencia. En contraste, las percepciones de los entrevistados no vincularon el ambiente educativo con el desencadenamiento y mantenimiento de sus intereses personales. Finalmente, los participantes consideran que lo experimentado en la época escolar ha perdurado a través del tiempo y que se vincula con experiencias de otros ambientes sociales.

Palabras clave: Práctica docente, Interés, Motivación, Interés Personal, Interés Situacional

ABSTRACT

The present research, based on the qualitative paradigm, aims to identify the perceptions of former students on the link of teacher practices with the triggering and maintenance of their personal interests. In order to achieve this goal, individual and group interviews were applied to 17 graduates from two private schools from Lima Metropolitana, one only for men and another only for women, seeking variety of personal interests between participants. Results allowed to recognize that participants perceive that teacher practice link with the triggering and maintenance of their personal interests through scholar activities that offer new information and a social environment that supports relation, autonomy and competence. By contrast, the perception of the interviewees did not link the educational environment with the triggering and maintenance of their personal interests. Finally, the participants consider that school time experiences have endured over time and link to experiences of other social environments.

Keywords: Teacher practice, Interest, Personal Interest, Situational Interest.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción del problema

La educación se encuentra dentro de las prioridades políticas de la agenda internacional, así la UNESCO establece asegurar una educación de calidad y equitativa como un objetivo de la agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (United Nations, 2015). De acuerdo con dichos lineamientos, la Unión Europea busca afrontar problemas comunes entre países tales como déficits de habilidades, desarrollo tecnológico y el envejecimiento poblacional, a través del marco de trabajo de la Educación y Formación 2020 (Diario Oficial de la Unión Europea, 2009). Para ello, la Unión Europea interviene tanto en educación primaria como en educación superior y adultez para lograr un aprendizaje permanente, una mejora en la calidad y eficacia educativa, promover la equidad, cohesión social y ciudadanía activa e incrementar la creatividad e innovación.

Por otro lado, Estados Unidos, Canadá, México, Alemania y Japón, entre otros países, se han asociado con la Organización por la Cooperación Económica y Desarrollo (OECD) para desarrollar políticas educativas y económicas que beneficien la calidad de vida de sus habitantes. Se pueden destacar dos casos importantes de éxito: Corea del Sur y Finlandia. Ambos países han logrado fortalecer la relación entre necesidades económicas y educación para aumentar los niveles de participación en educación post terciaria y asegurar el desarrollo económico (Pinheiro & Pillay, 2016).

El Perú está finalizando el ciclo del actual Proyecto Educativo Nacional al 2021, en el cual se busca influir en cuatro dimensiones de transformación nacional: Desarrollo Económico y competitividad, Bienestar y equidad, Consolidación de la Institucionalidad Democrática y la Integración Territorial, Social y Cultural. En este contexto, la educación es contemplada como un eje importante para generar cambios duraderos en la realidad nacional. Al garantizar una educación de calidad, se establece una base sólida para consolidar el Horizonte General establecido por el Consejo Nacional de Educación (Consejo Nacional de Educación, 2006).

En la más reciente Evaluación Censal de Estudiantes encontramos que tan solo el 25,2% de alumnos peruanos de cuarto grado de primaria obtienen un rendimiento

satisfactorio en matemática y solo un 31,4%, en lectura. Estas cifras mejoran en los alumnos de segundo grado de primaria, pero no dejan de ser alarmantes, ya que sólo el 34,1% de alumnos poseen un nivel satisfactorio en matemática y un 46,4%, en lectura (Ministerio de Educación [Minedu], 2016). Es decir, en estos dos rubros menos de la mitad de los alumnos de segundo y tercer grado de primaria del país tienen un rendimiento satisfactorio. Al contrastar estos resultados con los hallados en la prueba internacional PISA, donde el Perú obtuvo un rendimiento menor al promedio dentro de las áreas científica, matemática y de lectura (OECD, 2019), puede entenderse la creciente preocupación por la educación nacional y sobre el real cumplimiento del Proyecto Educativo Nacional (Consejo Nacional de Educación, 2006).

Es coherente que estos números sean acompañados de un gran déficit de investigaciones en educación a nivel nacional. Tal como manifiesta Vásquez (2016) en una revisión teórica de investigaciones nacionales: “al iniciar la indagación sobre la posible existencia de investigaciones y aplicaciones de lectoescritura (...) encontramos un vacío de información entre los años 50 al 70” (p.65).

En una revisión de veinte sistemas educativos a nivel mundial con mejoras en rendimiento se encontró que quienes priorizan una intervención sobre los procesos de enseñanza por encima de una intervención en estructura y recursos, obtienen mejoras significativas a través del tiempo, sin embargo, es habitual que los esfuerzos se focalicen en la estructura y recursos (Mourshed et al., 2010). En contraste, en nuestro contexto las metodologías usadas en el aula de clase se han mantenido estables a través de los años (Ames & Rojas, 2012; Yana & Adco, 2018) causando como consecuencia, una fuerte desmotivación por parte del alumno al asistir al centro educativo y un pobre rendimiento en las pruebas antes mencionadas (Rozendaal et al., 2005; Thornberry, 2003).

En vista de la importancia de la motivación para el rendimiento académico (Camacho-Miñano & Del Campo, 2015; Thornberry, 2008) se torna vital revisar factores asociados a la motivación del alumno por aprender, pues el aprendizaje se produce cuando alguien quiere y puede aprender, y no cuando alguien desea enseñar (Elmore, 2016).

Para detectar los factores de la educación ligados a la motivación, Byrnes & Miller (2007) proponen una clasificación que ordena el sistema escolar en dos grandes grupos: los factores de *propensión* y los factores de *oportunidad*. Los factores de

propensión son aquellos que se relacionan al deseo o la habilidad de aprender; mientras que los de *oportunidad* son aquellos componentes del contexto que presentan el contenido a aprender o las ocasiones para desarrollar una habilidad. Dentro del primer grupo encontramos el interés como un componente de la motivación, el cual se conforma de una importante carga emocional (Pekrun et al., 2002) y se vincula al deseo de aprender (Byrnes & Miller, 2007); dentro del segundo grupo encontramos las prácticas docentes como acciones realizadas por los profesores que pueden implicar a estudiantes y familias (Valdés-Cuervo et al., 2017).

La motivación es un factor de *propensión* determinante para el desarrollo del compromiso a lo largo de la vida escolar (Supervía, Bordás, Lorente & Abad, 2016). Sin embargo, la motivación no es estática en el tiempo, pues a medida que los alumnos crecen, pierden la sensación de gratificación con respecto a los cursos escolares, lo cual reduce la motivación y con ella disminuye el cumplimiento de los deberes escolares (Regueiro et al., 2015). Una forma de mejorar la performance de los alumnos consiste en aumentar la percepción de utilidad de las clases para generar interés de los alumnos sobre ellas (Hulleman et al., 2010).

El estudio del interés como facilitador del aprendizaje y estimulador del esfuerzo y del involucramiento personal se remonta a más de cien años atrás (Dewey, 1913). La razón de ello es que, a diferencia de la motivación, el interés tiene componentes intelectuales y emocionales que afectan el comportamiento y la motivación a lo largo del tiempo, lo cual lo convierte en una variable motivacional única (Hidi, 2006) y, específicamente, el interés personal puede fomentar el compromiso conductual y emocional con los cursos escolares (Otundo & Garn, 2019). Para estudiar el interés, el presente estudio se apoya en el modelo de las cuatro fases de Hidi y Renninger (2006). Dicho modelo toma en cuenta al ambiente y variables personales que desencadenan el interés inicialmente, al cual se le conoce como interés situacional. Si dicho interés es mantenido a lo largo del tiempo y construye significados personales, atravesará las cuatro fases hasta convertirse en un interés personal consolidado. La influencia ambiental en dicho proceso es sumamente importante, pues el interés puede ser favorecido por los docentes y el centro educativo al manipular variables situacionales sobre las actividades de clase (Rotgans & Schmidt, 2017) o al manipular el ambiente social (Otundo & Garn, 2019).

Dada la importancia del ambiente escolar como factor de *oportunidad* escolar (Byrnes & Miller, 2007) que desencadena y mantiene el interés (Rotgans & Schmidt, 2017) el presente estudio pretende explorar el vínculo que, a percepción de los alumnos, existe entre las prácticas docentes y el desarrollo de sus intereses personales.

Con el fin de garantizar la calidad educativa en las escuelas, diversos profesionales del ámbito educativo proponen integrar las prácticas docentes con los hallazgos de investigación en la formación docente para que los docentes puedan adoptar prácticas basadas en evidencia (Ferrero, 2020). Esto supone un reto, pues el resultado de una práctica depende también de variables propias de cada alumno, del contexto escolar y de la experiencia del docente (Nelson & Campbell, 2017).

Por ello, se formuló una aproximación alternativa llamada práctica informada en investigación, en la cual los docentes tienen un rol activo en la toma de decisión y los hallazgos empíricos y teóricos sirven como una fuente de información más para la toma de decisiones dentro de clase, de forma que los hallazgos no funcionan como una fórmula infalible o un manual, sino como una referencia para la práctica diaria (Godfrey, 2017). Esto es especialmente importante en el contexto Latinoamericano, donde los profesores presentan errores importantes en las concepciones neurológicas sobre la educación, llevando a ejecutar prácticas perjudiciales y no respaldadas por los conocimientos vigentes (Gleichgerricht et al., 2015).

En dicho contexto, la presente investigación busca identificar la percepción de los ex alumnos sobre el vínculo de las prácticas docentes con el interés personal (O'Keefe et al., 2017). Dado que los intereses personales requieren conocimiento y valor almacenado a lo largo del tiempo para formarse (Durik et al., 2017), la presente investigación busca obtener información de ex alumnos que puedan reconocer la expresión de dichas prácticas en el desencadenamiento y mantenimiento de sus intereses personales a través del tiempo (Hidi & Renninger, 2006). Por ello se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la percepción de los ex alumnos de dos colegios de Lima Metropolitana sobre el vínculo de las prácticas docentes con el desencadenamiento y mantenimiento de sus intereses personales?

1.2 Justificación y relevancia

A través del presente estudio se pretende tener una aproximación al complejo problema de la educación en el Perú (Cueto, 2004), al proveer información actual acerca de factores que intervienen en el proceso de educación - aprendizaje y que permitirán mejorar la calidad educativa (Cuenca et al., 2017)

Se ofrecen tres tipos de aportes a la literatura educativa: de tipo teórico, metodológico y aplicado. El aporte teórico está referido a la aplicación del modelo de las cuatro fases de Hidi y Renninger (2006) en las percepciones recopiladas sobre el vínculo de las prácticas docentes con el desencadenamiento y mantenimiento de los intereses personales, ampliando así el conocimiento teórico sobre los significados individuales asociados a las actividades escolares (Quinlan, 2019), el ambiente educativo (Hidi & Harackiewicz, 2000) y el ambiente social (Otundo & Garn, 2019).

El aporte metodológico de la presente investigación se centra en la creación de una guía de entrevista semi estructurada para indagar sobre la percepción del desencadenamiento y mantenimiento de los intereses personales, la cual está adaptada a la población objetivo. Si bien se han empleado anteriormente entrevistas para examinar los desencadenantes de interés en clases de educación superior (Quinlan, 2019), y también se ha recopilado información sobre factores que contribuyeron al éxito en educación superior entre 4 y 6 años después de acabar la escuela superior mediante encuestas (Steenbergen-hu & Olszweski-Kubilus, 2017) la presente investigación empleará entrevistas semiestructuradas adaptadas a la población objetivo luego de la etapa escolar, lo cual podrá servir como referencia para futuras investigaciones con un enfoque de estudio similar.

El aporte aplicado del presente estudio se centra en proveer información reciente y local acerca de la percepción de los alumnos sobre las prácticas docentes y su vínculo con el desarrollo de sus intereses personales, de forma que, al contrastarse con estudios similares, permita a los profesionales del campo seleccionar aquellas prácticas que resulten beneficiosas para el aprendizaje de los alumnos (Otundo & Garn, 2019).

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Interés personal y situacional

Uno de los pioneros en estudiar el interés fue John Dewey (1913), quien lo consideró un proceso esencial para que los alumnos puedan aprender y desempeñarse en la etapa escolar y a lo largo de su vida. Dewey consideraba que las personas aprendían con mayor facilidad sobre aquello que les generaba interés, razón por la cual las escuelas debían prestar especial atención en desarrollar interés en sus alumnos y así lograr los objetivos escolares con mayor facilidad.

Años más tarde Izard (1977), a través de la teoría de emociones diferenciales, conceptualizó al interés como la condición motivacional prevalente en las personas. De acuerdo a dicha teoría, las emociones relacionadas al interés existen de manera previa al estímulo y seleccionan e influyen en los procesos que procesan la información ambiental para ayudar a los individuos a alcanzar sus objetivos a lo largo de su vida (Abe & Izard, 1999).

Sin embargo, Bandura (2006) demostró que no todo depende de variables individuales, pues el individuo reconoce los estándares morales y de rendimiento, las demandas de su entorno social y los ideales compartidos, entre otros significados sociales, para reflexionar sobre su conducta y regularla en concordancia con el entorno social y sus propios pensamientos. A partir de la auto reflexión sobre su conducta, el individuo llega a una conclusión sobre su auto eficacia en relación a dicha tarea lo cual predice el nivel de aspiración y de logro académico (Bandura, 2002). En este sentido, el individuo produce y es producto de interacciones sociales que se van construyendo y reforzando a lo largo del tiempo (Bandura, 2001).

En la última década, para estudiar el interés, Hidi y Renninger (2006) proponen una teoría que toma en cuenta variables contextuales, sociales y personales para ofrecer una ruta desde el desencadenamiento de intereses *situacionales* hasta la consolidación de intereses *personales*. La diferencia entre el interés *situacional* y el *personal* radica en que el primero es “transitorio, activado por el ambiente y específico a un contexto” (Schraw & Lehman, 2001, p.24); es decir, se relaciona con lo que el entorno considera importante

para favorecer la motivación en el individuo. Mientras que el último se refiere a un “deseo intrínseco de entender un tópico específico que persiste a lo largo del tiempo” (Schraw & Lehman, 2001, p.24). En el primer caso encontramos que el interés se sostiene por correspondencia con el entorno; mientras que, en el segundo, la persona desarrolla estrategias para mantener dicho interés a lo largo del tiempo en diversos contextos (Durik & Harackiewicz, 2007).

El interés situacional puede servir para desarrollar ciertas habilidades como la comprensión lectora (Alexander & Jetton, 1996) o para reforzar el desarrollo de intereses personales (Krapp & Lewalter, 2001); mientras que el interés personal permite al individuo desarrollar mejores estrategias de aprendizaje y una mayor organización para aprender (Soric & Palekic, 2009). A su vez, el interés personal tiene una estrecha relación con el logro académico. Así lo demuestran Steenbergen-Hu y Olszewski-Kubilius (2017) a través de una investigación con 244 alumnos de educación superior de Estados Unidos que llevaron estudios suplementarios de ciencia y matemática. Luego de entre cuatro y seis años de terminar sus estudios, se les aplicó una encuesta para detectar factores que contribuyeron a la obtención de un grado en ciencia, tecnología, ingeniería o matemática y encontraron que la etnicidad y los intereses personales por dichas materias se relacionaba positiva y significativamente con la obtención del grado y el ingreso a sus estudios.

Si bien ambos constructos permiten comprender procesos internos distintos, no son categorías mutuamente exclusivas, pues si un interés situacional es mantenido a lo largo del tiempo y se desarrolla un mayor sentido de pertenencia con él, se convertirá en un interés personal (Schraw & Lehman, 2001).

El proceso de transición de un interés situacional a un interés personal comienza en la primera fase, cuando se desencadena el primero por exposición ambiental, información relevante, sorpresiva o por identificación con el objeto. Pasado un tiempo prolongado, este puede pasar a la segunda fase al volverse un interés situacional sostenido si es que es reforzado o re aparece y se genera una atención focalizada. Posteriormente, si se genera una predisposición personal por relacionarse con dicho interés de manera repetida en distintas clases de contenido a lo largo del tiempo, pasa a la tercera fase y se convierte en un interés personal emergente. Finalmente, si se consolida una permanente disposición para relacionarse con el interés continuamente y el individuo emplea sus propios recursos para mantenerlo y desarrollarlo, se considerará un interés personal

plenamente desarrollado, con lo cual habrá llegado a la cuarta fase del modelo (Hidi & Renninger, 2006). De esta forma, los intereses se relacionan con el medio para desencadenarse y crecer, pero median con factores individuales, los cuales permiten su consolidación y mantenimiento, pues el significado y utilidad que ofrezcan los elementos facilitadores del aprendizaje dependen de variables personales. Por ejemplo, para personas que recién desencadenan un interés nuevo, características llamativas como imágenes en un texto pueden desencadenar y mantener el interés, pero para aquellos que han desarrollado un interés personal previamente, estos mismos elementos suelen funcionar como distractores, ya que los participantes perciben que el texto es “para principiantes” y no para conocimiento especializado (Durik & Harackiewicz, 2007).

El modelo de las cuatro fases hace énfasis en que un interés puede variar a lo largo del tiempo y relacionarse con distintas categorías dentro de un espectro amplio. Por ejemplo: una persona con un gusto particular por la música puede pasar de tocar el piano a tocar la guitarra, pero el interés por la música se mantiene con el paso del tiempo. Sin embargo, no todo interés necesariamente recorrerá estas cuatro etapas, pues hay algunos que pueden detenerse en cualquiera de estos cuatro puntos o retroceder a etapas anteriores en caso de no fomentarse adecuadamente por el individuo o por su entorno (Hidi & Renninger, 2006). A partir de esta diversidad de posibilidades para desarrollar el interés personal, Hidi y Harackiewicz (2000) consideraron necesario establecer una diferenciación entre los factores que provocan o estimulan el desencadenamiento y aquellos que lo mantienen, siendo estos distintos y variando su importancia a lo largo del tiempo.

Por un lado, para estudiar las fases iniciales del desarrollo de intereses, Renninger et al. (2019) exploraron la relación de los desencadenantes de interés con las características de ocho alumnos de escuela intermedia de Estados Unidos. Dentro de sus hallazgos encontraron que no todos los alumnos responden de la misma forma ante potenciales desencadenadores de interés y que el involucramiento personal, la emergencia de emociones intensas y el trabajo grupal son elementos que suelen favorecer el desencadenamiento y mantenimiento de intereses personales.

En esta misma línea Quinlan (2019) examinó desencadenadores de interés situacional generados desde las actividades de clase en conferencias a través de encuestas a 706 alumnos universitarios del Reino Unido. En dicho estudio encontró que la novedad de información, la activación cognitiva, la incongruencia cognitiva y el valor de utilidad

predicen positivamente el interés situacional. Pudo encontrar, a su vez, que el interés personal de los participantes por el contenido de las conferencias y la percepción que los alumnos tenían del entusiasmo, cercanía y conocimientos del docente fueron los mayores predictores de interés situacional.

Por otro lado, Hidi & Harackiewicz (2000) proponen que los intereses situacionales también pueden desarrollarse a partir de características y elementos del ambiente educativo, como materiales de enseñanza, estrategias de enseñanza o la forma en la que las actividades son presentadas. Siguiendo este principio, Gonzales y Paolini (2015) analizaron el interés situacional y personal hacia la física en 430 estudiantes de segundo año de bachillerato en España y encontraron que cuando los docentes ofrecieron posibilidades de elección a la clase y explicitaron la relevancia de los contenidos, potenciaban los intereses personales y situacionales de los estudiantes. Asimismo, hallaron que ambos tipos de interés y ambas prácticas docentes favorecieron la implicación en clase y el rendimiento académico.

Para comprender más acerca de cómo los intereses personales interactúan con ambientes académicos, Kahu et al. (2017) exploraron los antecedentes y consecuencias de los intereses personales de 19 estudiantes universitarios australianos a lo largo de su primer año de universidad y encontraron que los intereses personales existentes en los alumnos interactúan con el ambiente de enseñanza para desencadenar interés situacional. Además, notaron que la relevancia de las actividades de clase percibida es determinante en el interés de los alumnos y que las emociones, la autoeficacia y el sentido de pertenencia de los estudiantes son factores importantes que explican la relación entre interés, el ambiente de enseñanza y el compromiso estudiantil.

Además de las características de las actividades escolares y del ambiente educativo, el ambiente social también tiene un rol importante. Otundo y Garn (2019) desarrollaron un estudio con 388 alumnos de escuela media en Estados Unidos, donde encontraron que el interés situacional y un ambiente social de aprendizaje fortalece y soporta los intereses personales, el compromiso conductual y el compromiso emocional a partir de la implementación de estrategias que soporten la autonomía, la competencia y la relación. Dentro de las estrategias que soportan la autonomía halladas por los autores se encuentran explicar el valor e importancia de cada actividad, ofrecer alternativas significativas para la toma de decisiones, reducir la presión dentro de una actividad y conectar las actividades de clase con la vida fuera de ella; dentro de las estrategias que

soportan la competencia encontramos la retroalimentación específica y positiva, el apoyo relacionado al esfuerzo y habilidades y que los docentes tengan en cuenta diversos niveles de destreza para sus alumnos; y, por último, los investigadores refieren que las estrategias de apoyo a la relación deben enfocarse en mostrar empatía hacia los estudiantes, escuchar, enfatizar interacciones sociales personalizadas y evitar la culpa y la crítica.

2.2 Prácticas docentes

Las organizaciones manifiestan su cultura a través de los significados comunes, guías de acción y criterios para la toma de decisiones, entre otros (Schein, 2017). Sin embargo, la cultura practicada por sus miembros no siempre corresponde con aquella declarada explícitamente por la organización (Cameron & Quinn, 2006). En contextos escolares esta incongruencia puede manifestarse a través de los valores que desean enseñarse y aquellos que son percibidos por sus alumnos (Merson, 2018). Por ejemplo, en el Perú se promulgaron lineamientos para la educación sexual integral en primaria y secundaria, sin embargo, su implementación en acciones fue débil debido a una pobre capacitación docente y a una falta de sistemas de evaluación (Motta et al., 2017).

La importancia de que lo declarado por la organización sea reconocido y practicado por los docentes reside en la posibilidad de realizar un planeamiento estratégico y continuo para la mejora educativa del colegio (Gurley et al., 2015). Esta labor resulta retadora dado que los docentes deben reconocer aquellas prácticas que resultan favorables en cada momento en condiciones cambiantes que impiden ofrecer un manual de prácticas docentes (Ferrero, 2020). Para ello, los docentes recurren a diversos conocimientos que, de acuerdo a Winch et al. (2015) pueden ser clasificados en tres grupos principales: entendimiento situado, conocimiento técnico y reflexión crítica.

El entendimiento situado se refiere a aquel saber tácito e intuitivo que se refleja en la práctica pero que no puede ser expresado en discurso (Hutchinson & Read, 2011). El conocimiento técnico se refiere al conocimiento planificado y controlado que es enseñable y preciso (Winch et al., 2015). Por último, la reflexión crítica se refiere a la revisión sistemática y atenta de los docentes sobre el pasado para mejorar su práctica en el futuro.

Además, las prácticas docentes están condicionadas por lineamientos de la institución a la que pertenecen, pues deben adaptar sus conocimientos con los contenidos

y tiempos que el colegio ha definido (Weiss et al., 2019). Esta atención por cumplir con el cronograma escolar puede ser beneficiosa cuando es transferida a los alumnos al ayudarlos a encaminar sus hábitos de estudio para cumplir con los objetivos institucionales (Zacarías & Luna, 2018).

Si bien los docentes requieren ciertos conocimientos técnicos para su labor (Winch et al., 2015) en ocasiones se ha podido comprobar que no solo tienen un débil conocimiento sobre evidencia académica, sino que dicho conocimiento tiene un impacto pequeño en la toma de decisiones (Nelson & Campbell, 2017). Incluso, en el Perú, se conoce que el limitado acceso a información científica educativa y neurocientífica sobre el aprendizaje lleva a los docentes a sostener prácticas sin fundamento empírico (Gleichgerrcht et al., 2015).

Con el fin de mejorar el nexo de la práctica docente con la investigación, diversos profesionales de la educación plantearon un enfoque llamado práctica docente basada en evidencia (Nelson & Campbell, 2017), donde el investigador ofrece conocimiento sobre cómo el maestro debe ejercer para que este pueda aplicar dichos conocimientos en las clases. Sin embargo, dicho planteamiento es considerado por algunos expertos como poco realista y poco efectivo para los educadores, pues estos no pueden simplemente cumplir con una prescripción sobre aquello que funciona y aquello que no, dado que cada alumno y situación es cambiante, y por ello el docente debe aportar de su conocimiento y criterio para tomar decisiones en clase (Ferrero, 2020). Por esta razón, Godfrey (2017) propone un enfoque distinto llamado práctica educativa informada en investigación, donde el educador reflexiona en base a su experiencia, la teoría y los hallazgos de investigación manteniendo una actitud de curiosidad sobre su labor para así mejorar la toma de decisiones en clase. Dicho enfoque resalta la importancia de atender cómo las prácticas contempladas en la literatura son aplicadas por cada docente de acuerdo al conocimiento situado y también aquellas prácticas particulares de cada individuo.

Asimismo, el proceso de toma de decisión de las mejores prácticas debe garantizar que aquellas prácticas elegidas eviten el fracaso escolar, y con este fin Antelm Lanzat et al. (2015) proponen que es importante que la práctica docente cuide la socialización de los estudiantes en clase, fomente el entrenamiento cognitivo e involucre al alumno y la familia en el proceso de aprendizaje escolar.

En primer lugar, la intervención directa de los docentes en el fomento del diálogo entre alumnos y en la participación de los padres puede favorecer el proceso de socialización al formar un buen clima escolar, reducir la violencia entre iguales y aumentar la empatía en los estudiantes (Valdés-Cuervo, 2017). Además, las habilidades de gestión y reconocimiento emocional impartidas en casa y en la escuela, pueden favorecer la convivencia entre los escolares al desarrollar su inteligencia emocional (Camacho et al., 2017).

En segundo lugar, para fortalecer el entrenamiento cognitivo, se puede trabajar a través del fortalecimiento de hábitos de estudio, la reflexión de los textos y el lenguaje, el sentido numérico, el interés por la exploración de la naturaleza y el desarrollo corporal, entre otros (Cortez & Tunal, 2018). Complementariamente, dado que el entrenamiento cognitivo suele ser frustrante y demandante para los alumnos, en muchos contextos se opta por emplear la ludificación de tareas cognitivas para sostener el compromiso y aumentar la motivación sobre la tarea (Lumsden et al., 2016).

Finalmente, para la participación del estudiante y la familia, muchos expertos proponen la conformación de contextos escolares centrados en el estudiante, donde el involucramiento del alumno en el proceso de aprendizaje escolar aumenta, pues se estimula la reflexión sobre quienes son en el presente y quienes desean ser a futuro, se aumenta la motivación al desarrollar una imagen futura de sí mismos y se mejora la experiencia de escolar al utilizar diversas estrategias de aprendizaje (Matsuyama et al., 2019). Junto con ello, para el involucramiento familiar, es importante la existencia de espacios y herramientas de colaboración y participación como charlas, capacitaciones, conversatorios y canales de comunicación donde las familias puedan intercambiar información y perspectivas con las escuelas y así crear ambientes más saludables para los alumnos (Enríquez et al., 2017).

Recientemente, Rotgans y Schmidt (2017) han puesto esfuerzos en ofrecer evidencia empírica sobre cómo los docentes pueden desencadenar el interés personal en sus alumnos. Para ello llevaron a cabo dos investigaciones: en la primera investigación trabajaron con 187 estudiantes de educación primaria en Singapur, donde pudieron constatar que cuando se estimula el interés situacional de manera repetida sobre un tópico particular, se genera un aumento en el desarrollo del interés situacional y en el interés personal de los alumnos estudiados. En la segunda investigación trabajaron con 129 estudiantes de una escuela primaria en Singapur y dividieron a los participantes en grupos

experimentales y de control, donde se intervino a los grupos experimentales a través de la aplicación de prácticas didácticas de establecimiento de objetivos de manera conjunta y el desarrollo cuatro problemas caracterizados por el uso del trabajo colaborativo, la experiencia directa y la autonomía. Los resultados demostraron que el grupo experimental alcanzó un mayor nivel de interés situacional y personal a lo largo de las cuatro semanas del estudio, con lo que confirmaron la influencia de las prácticas docentes en el desencadenamiento y mantenimiento de ambos tipos de interés.

En contraste, Carman et al. (2017) diseñaron una intervención de dos semanas con la finalidad de aumentar el interés de alumnos de séptimo grado (entre 12 y 13 años de edad) de Estados Unidos sobre los efectos del cambio climático en bosques. Luego de la intervención encontraron que ningún alumno desencadenó interés por saber más al respecto, sin embargo, pudieron reconocer que el interés personal pre existente por la ciencia en algunos alumnos y el fomento del interés situacional a través de actividades de experiencia práctica tuvieron un rol importante en el desarrollo del interés por el efecto del cambio climático en bosques. Por ello, concluyeron que una intervención de corta duración parece no lograr aumentar el interés de los alumnos y que el interés personal puede servir para explicar variaciones en el interés situacional.

Un abordaje distinto fue realizado por Chaparro y Barbosa (2018), quienes identificaron la incidencia de un Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en el interés situacional de 42 alumnos colombianos de entre 14 y 16 años de edad a través de entrevistas de grupo focal y observaciones de clase. Los resultados de dicha investigación muestran que la estrategia del ABP contribuyó a la activación y desarrollo de emociones y actitudes positivas en los estudiantes, las cuales son catalogadas como manifestaciones de interés, lo cual contribuye a una mejora en la motivación hacia el aprendizaje. Algunos factores asociados al interés que encontraron están referidos a la valoración de los contenidos de clase como relevantes para el futuro. Si bien no pudieron establecer si el interés situacional potenció el interés personal en este caso, sí encontraron que aquellos alumnos que manifestaron previamente un interés personal por el tema de clase, potenciaron su interés personal a través del ABP.

En contraste, Fernandez-Marchesi y Cuesta (2018) indagaron las percepciones de 24 estudiantes de nivel secundario de Argentina y de 33 estudiantes de Madrid sobre las Actividades Experimentales (AE) y las compararon con la finalidad de discutir si realmente dichas actividades motivan a los alumnos o si solo generan interés situacional

en los estudiantes. Ambas investigadoras concluyeron a partir de sus resultados que no es posible identificar hasta qué punto las AE generan un interés transitorio por salir de la rutina escolar o si realmente los motiva a aprender más sobre los contenidos de clase. Sin embargo, destacan que las AE ofrecen oportunidades únicas de colaboración entre alumnos y docentes, de resolución de problemas y de comprensión de la comunidad científica experta.

En la búsqueda por encontrar prácticas que aumenten el interés de los alumnos, Bernacki y Walkington (2018) realizaron un estudio en 150 estudiantes de escuela superior de Estados Unidos, donde examinaron si la personalización de ejercicios de álgebra mejoraría su rendimiento en cada unidad y en el rendimiento en sus exámenes, y si, a su vez, los alumnos expuestos a ejercicios personalizados reportarían un mayor nivel de interés situacional. Los hallazgos de investigación muestran que los alumnos que desempeñaron ejercicios personalizados tuvieron un mejor rendimiento académico en cada unidad y en sus exámenes, reportaron un mayor nivel de interés situacional y un mayor interés personal por las matemáticas. Con ello, los autores concluyen que la personalización de contenidos puede ser un medio para aumentar el interés personal y situacional en los alumnos a través de las actividades de clase.

Por otro lado, Siklander et al. (2017) se interesaron por explorar los desencadenadores más significativos en un entorno virtual compuesto por 74 alumnos de educación superior de Finlandia a través de la revisión de publicaciones de discusión, síntesis de discusión grupal y ensayos. Los hallazgos muestran que los desencadenadores más significativos para los alumnos son la colaboración y el tópico. Dentro de la colaboración, los investigadores reconocieron tres aspectos cruciales: la explicación, la argumentación y la regulación mutua. En cuanto al tópico, el estudio muestra que cuando el tópico es considerado relevante para la vida de los estudiantes, despierta mayor interés. Por último, los investigadores sugieren que es importante que los docentes de distintos niveles y campos presten atención a desencadenadores en el aprendizaje colaborativo, principalmente en contextos socio-digitales, pues consideran que el aprendizaje colaborativo de por sí podría funcionar como desencadenante.

Finalmente, en cuanto al rol de la tecnología en el desencadenamiento y mantenimiento de interés, Sun et al. (2018) llevaron a cabo una revisión sistemática de publicaciones, y hallaron en un total de 20 artículos que, en ambientes digitales, factores como el uso del escalonamiento, la colaboración y la percepción de facilidad de uso

pueden ser las formas más eficientes de desencadenar interés por aprender en los alumnos. A su vez, encontraron otros factores asociados al desencadenamiento y mantenimiento de intereses personales como la seguridad en las habilidades de los alumnos, el seguimiento de un ritmo personal y el disfrute por la actividad. Finalmente, concluyeron que el uso exclusivo de ambientes digitales no desarrolla el interés situacional de los alumnos hacia interés personal, razón por la cual recomiendan considerar ambientes que combinen espacios digitales con espacios de interacción cara a cara y así complementar las deficiencias de un tipo de espacio con el otro.



CAPÍTULO III: OBJETIVOS

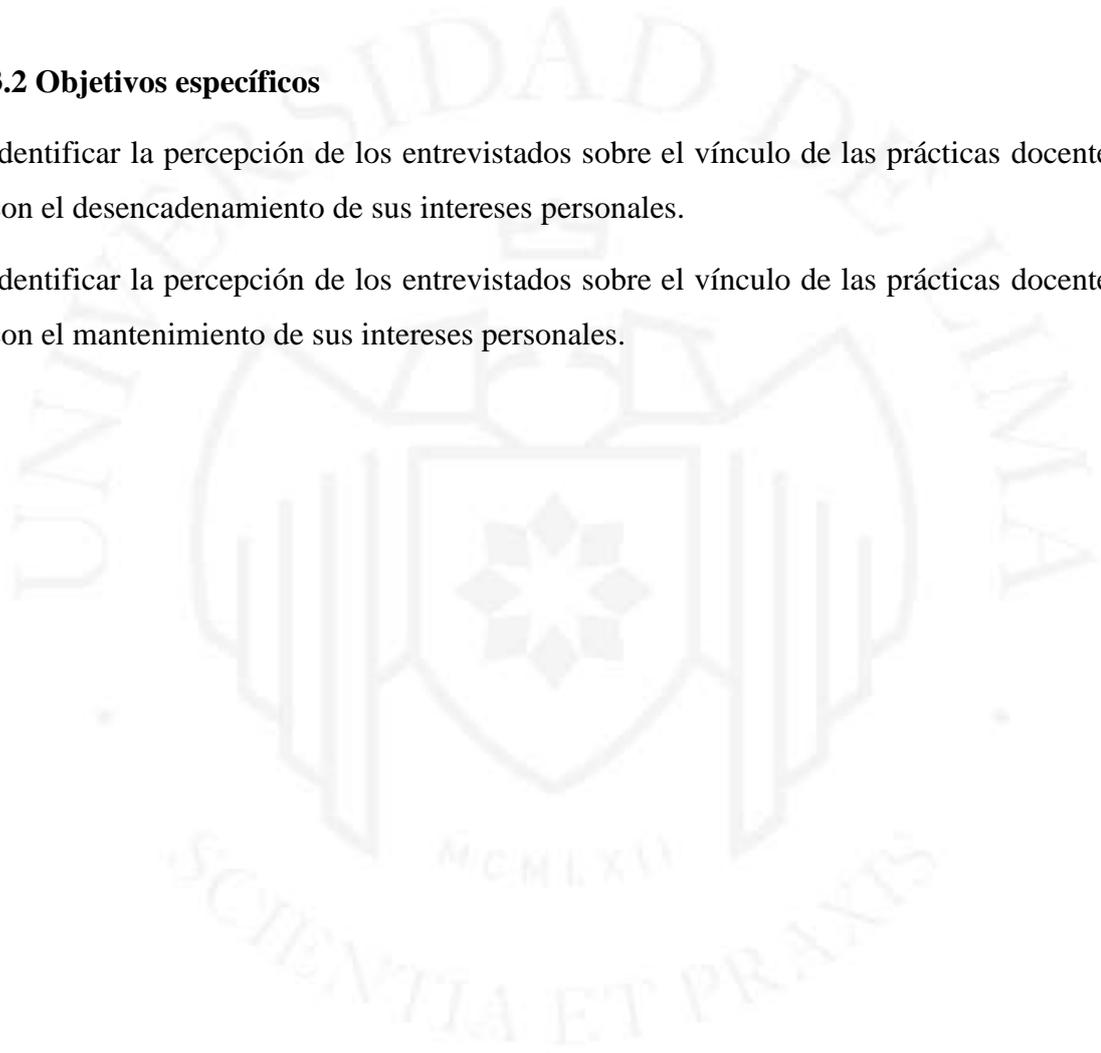
3.1 Objetivo general

Identificar la percepción de los entrevistados sobre el vínculo de las prácticas docentes con el desencadenamiento y mantenimiento de sus intereses personales.

3.2 Objetivos específicos

Identificar la percepción de los entrevistados sobre el vínculo de las prácticas docentes con el desencadenamiento de sus intereses personales.

Identificar la percepción de los entrevistados sobre el vínculo de las prácticas docentes con el mantenimiento de sus intereses personales.



CAPÍTULO IV: MÉTODO

4.1 Tipo y diseño de investigación

Para estudiar las percepciones de los ex alumnos sobre el vínculo de las prácticas docentes con el desencadenamiento y mantenimiento de sus intereses personales, se utilizó un enfoque cualitativo de investigación, para así tomar como evidencia la relevancia de las prácticas docentes a través de la historia de vida de cada participante empleando la dimensión subjetiva y valorativa, y para ello se extrajo la historia narrada por cada participante sobre la influencia de la educación escolar recibida en su vida actual a través de entrevistas (Fontana & Frey, 2015; Pérez, Galán & Quintanal, 2012). El alcance es exploratorio y descriptivo, pues se indagan las percepciones de los individuos sobre la relación de las prácticas docentes experimentadas durante su experiencia educativa en el desarrollo de sus intereses individuales para descubrir elementos en común entre la diversidad de experiencias (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). El fenómeno se describe a partir de las experiencias individuales de cada uno de los ex alumnos sobre su educación, por lo que es, además, de tipo fenomenológico. Dicho diseño permite establecer similitudes y diferencias entre las experiencias de cada participante sobre un mismo evento y, de esta forma, elaborar una descripción que contemple la experiencia de todos los participantes (Creswell, 2014; Moustakas, 1994).

4.2 Participantes

En el presente estudio se trabajó con diecisiete personas de ambos sexos de un rango de 24 y 31 años de edad. La cifra se estableció luego de realizar cuatro entrevistas individuales con personas de cada sexo para una primera revisión de información que luego fue contrastada a través de una entrevista focal con cada grupo, para reclutar finalmente a seis hombres y tres mujeres, de forma que el conteo final llegó a ser de diez hombres y siete mujeres. Al tener la cantidad de entrevistas individuales recomendadas por Guest, Bunce & Johnson (2006) se realizaron ambas entrevistas grupales y con ello se detuvo la recopilación de información (Hernández-Sampieri, 2018). Los participantes son ex alumnos de dos colegios privados de Lima Metropolitana que presentan características similares: ambos de educación segregada (uno de hombres y otro de

mujeres), definidos como laicos, con los mismos valores (definidos a través de la página web de ambas instituciones) y pertenecientes a la misma asociación civil dirigida a fortalecer a la familia a través de la educación, quienes la desarrollan desde una congregación religiosa del cristianismo. Al seleccionar estos colegios, se dejó de lado la diversidad de colegios para poder hacer énfasis en la variedad de experiencias frente a una situación similar. Por otro lado, se consideró que personas de 24 a 31 pueden aportar experiencias prácticas de estudios universitarios, trabajos y otras actividades posteriores a la experiencia escolar que permita contrastar lo aprendido en dicho periodo (Robinson, 2014; Sargeant, 2012). Se utilizó un muestreo por cuotas, dado que se buscaron participantes de carreras diversas que hayan estudiado en colegios con valores similares para tener información amplia con respecto a una variable homogénea, y así cubrir diversas percepciones del vínculo entre intereses y prácticas docentes (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Los participantes tienen entre 24 y 31 años de edad, completaron educación escolar y son tanto del sexo masculino como femenino. Los criterios de exclusión fueron: la presencia de problemas de aprendizaje, trastornos severos de la personalidad, trastornos generalizados del desarrollo u otros trastornos cognitivos (American Psychiatric Association, 2014) debido a que el trabajo en los centros educativos con este tipo de población suele ser diferenciada.

En el siguiente cuadro pueden apreciarse los datos demográficos de los participantes:

Tabla 4.1

Datos demográficos de los participantes

Pseudónimo	Sexo	Edad	Grado de instrucción	de	Ocupación	Tipo de entrevista
HP	Femenino	31	Universitario		Ingeniera Industrial	Individual
MM	Femenino	30	Universitario		Artista/ Terapeuta	Individual
KT	Femenino	25	Universitario		Psicóloga	Individual
AB	Femenino	25	Universitario		Marketing	Individual
AW	Masculino	25	Universitario		Músico	Individual
LM	Masculino	30	Universitario		Analista	Individual
GD	Masculino	30	Master		Gerente Comercial	Individual
FA	Masculino	31	Universitario		Economista	Individual

Pseudónimo	Sexo	Edad	Grado de instrucción	de	Ocupación	Tipo de entrevista
M	Femenino	24	Universitaria	(en	Estudiante de Comunicaciones	Focal
B	Femenino	27	Universitario		Administradora	Focal
D	Femenino	24	Técnico		Diseñadora de Interiores	Focal
J	Masculino	25	Universitario		Analista	Focal
A	Masculino	27	Licenciado		Abogado	Focal
G	Masculino	30	Universitario		Aerolínea ventas	Focal
C	Masculino	28	Universitario		Banca	Focal
F	Masculino	24	Universitario		Suscriptor de seguros	Focal
Z	Masculino	25	Universitario		Ingeniero Industrial	Focal

4.3 Técnicas de recolección de información

Para la recolección de información se indagó sobre los valores y principios educativos de los centros educativos a través de la información publicada en su página web, se aplicó una ficha de datos personales a los entrevistados y se usaron entrevistas (individuales y grupales) para recopilar información. Se creyó conveniente realizar entrevistas individuales semiestructuradas dado que indagar en información biográfica e interpretaciones personales se puede comprender la naturaleza del fenómeno a nivel individual y los elementos con los que se relaciona o influye. Al hacerlo, se debe mantener un rango de flexibilidad que permita explorar información propia de cada participante en relación a sus estudios escolares, pero manteniendo a la vez un grado de directividad con respecto a los tópicos a tratarse, de manera que la información se centre en lo relevante para el estudio, y es por ello que un enfoque semi estructurado es preferible (Becker, 1998).

Las entrevistas se estructuraron en cuatro tópicos principales: (1) Concepción de educación del participante, (2) experiencia escolar, (3) intereses personales y (4) relevancia de la educación recibida en la actualidad. Se consideró importante explorar la concepción actual de educación dado a que sintetiza una evaluación personal sobre su experiencia educativa pasada. Asimismo, se buscó recordar las experiencias escolares independientemente de los intereses para poder identificar con mayor claridad las características de la institución aisladas del participante, dentro de lo posible. De esta

forma, al pedirle a los entrevistados que mencionen sus principales intereses, se pudo establecer una relación más ordenada sobre sus percepciones sobre el vínculo de las prácticas docentes en su experiencia individual.

Las entrevistas individuales tienen la limitación de ofrecer información indirecta a través del lente de los entrevistados, las respuestas pueden estar sesgadas por la presencia del investigador y la capacidad del participante de poder articular coherentemente sus ideas, lo cual puede alterar la información ofrecida (Cresswell, 2014). Por esta razón, luego de las entrevistas individuales se realizaron dos entrevistas focales, una con hombres y una con mujeres, para así encontrar diversidad de información sobre los mismos temas sin profundizar en la experiencia individual de cada alumno mientras se aprovecha el intercambio y discusión de las experiencias de cada participante para comprender las visiones compartidas e independientes de cada caso, así como las razones por las que llegan a dicha conclusión (Nyumba et al., 2018). Los temas se ciñeron a la misma estructura de las entrevistas individuales enfatizando en temas y anotaciones de los resultados previos, para así agotar la información relevante y llegar al punto de saturación. Se empleó dicho instrumento una vez realizadas las ocho entrevistas individuales, lo cual permitió tener una base suficiente para establecer un primer grupo de categorías e información relevante a contrastar (Guest, Bunce & Johnson, 2006).

Para asegurar la validez interna de la guía de entrevista, se sometió a evaluación de cinco expertos: dos pertenecientes al ámbito escolar, un investigador educativo y dos psicólogos educativos. Se entregaron las preguntas a los jueces con el formato de evaluación de expertos para que emitan correcciones sobre las preguntas. Dicha evaluación permitió mejorar la redacción y enfoque de algunas preguntas; por ejemplo, la utilización de un caso en la pregunta 1 de la sección “Experiencia Escolar” para descubrir características del colegio a estudiar (Apéndice 1). Asimismo, se realizó una entrevista piloto, a partir de la cual pudo confirmarse la eficiencia de las preguntas, el orden de los temas a tratar y la calidad de información recibida con estas preguntas para poder mejorar el instrumento.

Para garantizar la credibilidad de la información captada en las entrevistas se realizaron métodos de triangulación dentro de un mismo método, triangulación entre métodos y se emplearon grabaciones de audio y video para la transcripción fidedigna de las entrevistas (Castillo & Vásquez, 2003; Flick, 2014). Para la triangulación dentro de un mismo método se presentaron los valores de la institución (pregunta 3 de sección

“Experiencia Escolar” del Apéndice 1) y se preguntó sobre prácticas asociadas a ellos para así encontrar información nueva sobre el colegio y sobre lo experimentado por los alumnos frente a dichas prácticas. Para la triangulación entre métodos se usaron entrevistas individuales y grupales contrastando anotaciones e información hallada en las entrevistas individuales con los resultados del grupo focal. Por último, a través de las grabaciones de audio y video, pudo registrarse fielmente las opiniones y reflexiones de los entrevistados, para posteriormente ser contrastados en la triangulación entre métodos.

4.4 Procedimiento de recolección de información

Para definir la población se seleccionaron dos centros educativos de Lima Metropolitana a partir del conocimiento previo sobre los valores declarados, sobre sus principios educativos, su afiliación a la misma congregación religiosa del cristianismo, la facilidad para contactar ex alumnos de dichas instituciones y la similitud entre ambas. Luego se recopiló información sobre cada institución a partir de la información encontrada en la página web, se seleccionó la misma cantidad de participantes de ambos centros y se contrastó la información encontrada con las experiencias de los ex alumnos para triangular información (Carter et al., 2014).

El listado de potenciales entrevistados fue realizado preguntando a diversas personas sobre amistades y/o conocidos pertenecientes a cada centro educativo elegido hasta llegar a tener al menos dieciséis personas por institución. Asimismo, al ser relevante la diversidad de intereses, se seleccionaron a los participantes a partir de la profesión que desempeñan, de forma que se obtenga la mayor diversidad posible de resultados. Luego de seleccionar a los participantes se contactó con cada persona para constatar su deseo de participar en la investigación, dar mayor información sobre la misma y coordinar una fecha para la entrevista. Aquellos participantes no seleccionados se mantuvieron en la base de datos como posibles reemplazos.

Previo al inicio de la entrevista, se explicó la finalidad del estudio a los participantes y se entregó un consentimiento informado para firmar, donde se especifica la confidencialidad del estudio. Asimismo, se les informó que el audio de la entrevista sería grabado, en esta ocasión todos los participantes estuvieron de acuerdo. Luego del consentimiento informado se entregó la ficha demográfica para ser llenada con datos personales.

Para las entrevistas se buscaron ambientes privados con decoraciones simples y aislados de ruidos para evitar interrupciones y crear un ambiente de confianza. El sistema de grabación fue colocado en un lugar visible para el entrevistado de forma que se naturalice la situación y se genere la confianza de poder detener la grabación en caso el participante desee hacerlo.

Para las entrevistas grupales, se revisó la información obtenida a lo largo de las entrevistas individuales, y al llegar a cuatro entrevistas de cada grupo (ocho en total), se creyó conveniente realizar entrevistas grupales seleccionando personas nuevas sugeridas por los entrevistados y de la base de datos anteriormente formada, donde se llegó al número de participantes recomendado para investigaciones fenomenológicas (Creswell, 2014; Guest, Bunce & Johnson, 2006). A partir de lo encontrado en las entrevistas focales, se concluyó haber llegado al punto de saturación con las carreras trabajadas. La dificultad de conseguir más participantes de otras carreras, intereses o pasatiempos limitó la exploración de carreras no contempladas entre los entrevistados, lo cual hizo necesario detener la recopilación de información.

Antes de empezar las entrevistas focales, se entregó a cada participante el mismo consentimiento informado, donde se explicó que la sesión sería grabada y se mantendría, de igual forma, la confidencialidad de los datos. Los ambientes a utilizar contaron con condiciones similares a los de las entrevistas individuales, aunque con espacio suficiente para albergar a una mayor cantidad de personas y con sistemas de audio y video para la grabación de las sesiones.

CAPÍTULO V: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las percepciones de los entrevistados sobre el vínculo de las prácticas docentes con el desencadenamiento y mantenimiento de sus intereses personales fueron codificadas de acuerdo a si se encontraban en relación a las actividades escolares de aprendizaje (Quinlan, 2019), el ambiente educativo (Hidi & Harackiewicz, 2000) o al ambiente social de aprendizaje (Otundo & Garn, 2019). Con dicha información, se procedió a definir los códigos a través del proceso recomendado por Williams y Moser (2019), donde se destacan primero códigos abiertos o fragmentos temáticos como *“nos sentaron en parejas, o sea, de a dos y como que siempre trataban de juntar a alguien que le iba bien académicamente con alguien que no tanto para que pueda mejorar”*; para posteriormente agruparlos en códigos axiales que categorizan y alinean los temas emergentes antes destacados, como se da en el caso de *“Estrategias que apoyan la relación”*; para finalmente llegar a la codificación selectiva, es decir, categorías de datos que permiten elaborar la historia del caso, como en el prototipo *“Ambiente social”*. El libro de códigos puede encontrarse en el apéndice 6 del presente documento.

Si bien la literatura revisada resalta la importancia del ambiente educativo en el desencadenamiento y mantenimiento de los intereses (Hidi & Harackiewicz, 2000), en la información recopilada no ha podido encontrarse evidencia de ello, razón por la cual no se incluyó en los códigos de la presente investigación. Esto puede deberse a que las entrevistas estuvieron dirigidas a ex alumnos, lo cuales no cuentan con una formación educativa que les permita reconocer y recordar aquellas prácticas asociadas al ambiente educativo. La dificultad de poder reconocer y recordar dichas prácticas no implica necesariamente que el ambiente educativo no haya sido significativo, sino que la representación de la experiencia escolar ofrecida por los participantes no tomó en cuenta dichos elementos, lo cual hace referencia a una limitación del uso de entrevistas (Cresswell, 2014).

En contraste, la mayor riqueza de información encontrada está en relación al ambiente social. Pese a que anteriormente se daba mayor énfasis a las actividades y materiales de clase para estudiar el interés personal (Schraw & Lehman, 2001), los presentes hallazgos comparten la misma tendencia de otras investigaciones que otorgan

un gran valor al ambiente social, como es el caso de lo encontrado por Otundo y Garn (2019) donde destacan la importancia de un ambiente social que apoye las necesidades de sus alumnos para desencadenar y mantener el interés situacional y personal, y los hallazgos sobre la inteligencia emocional como un medio importante para mejorar la convivencia escolar, la autorregulación y la motivación (Camacho et al.,2017).

A diferencia del estudio de Kahu et al. (2017) donde se realizó un seguimiento a intereses previamente desencadenados y su relación con el ambiente educativo, el presente estudio se centró en aquellas prácticas docentes que desencadenaron o mantuvieron intereses personales en los alumnos. Si bien se reconoce que existen otros ambientes que ofrecen desencadenantes y mantenedores de los intereses de los participantes, estos fueron tomados en cuenta para el análisis de la información, mas no fue el objetivo de la presente investigación centrar la atención en dichos desencadenantes o mantenedores.

Actividades escolares

Para algunos participantes, la posibilidad de realizar una actividad de manera “*vivencial*” ofreció la oportunidad de desencadenar interés, a diferencia de las actividades de clase habituales que eran consideradas “*monótonas*”. Esto concuerda con los hallazgos de Quinlan (2019) acerca de la exposición a información nueva como desencadenadora de interés y con los hallazgos de Carman et al. (2017) acerca del rol de actividades experienciales como desencadenadoras de interés. Para los participantes, cuando las actividades escolares les permitían interactuar de manera directa, éstas se volvían más interesantes y captaban su atención con mayor facilidad. La observación de Lumsden et al. (2016) acerca de la ludificación como una oportunidad de exploración donde la motivación y el compromiso es más fácil de sostener cobra relevancia en este aspecto, pues de acuerdo a la percepción de los ex alumnos, las actividades con un carácter “*vivencial*” generaban mayor interés y las disfrutaban más en contraste con actividades más didácticas. Esto permitió a los entrevistados desencadenar interés con mayor facilidad, así se puede comprobar a través del siguiente fragmento:

“yo me acuerdo que los últimos años de secundaria había talleres de cocina que, pienso, también me ayudaron un poco a explorar eso”

En este fragmento una alumna relata uno de sus primeros contactos con la cocina que, posteriormente, se volvería central para la construcción de su carrera y, de acuerdo a su relato, reconoce la importancia de estas primeras experiencias escolares, además de otras en casa, que le permitieron desencadenar y mantener su interés por la cocina a lo largo del tiempo. Estos resultados se encuentran en línea con los hallazgos de Rotgans y Schmidt (2017) acerca de cómo actividades que fomentan la experiencia directa pueden desencadenar interés y aquellas que fomentan la autonomía, mantener el interés de los alumnos. Sin embargo, vale la pena notar que en el caso mencionado y otros similares existía un especial interés por el tópico más allá de las características de la actividad, por lo que es importante tener en cuenta que cada alumno tendrá una respuesta distinta ante potenciales desencadenantes o mantenedores de interés, tal como concluyen Renninger et al. (2019) en su trabajo. Habría que profundizar más en este tipo de prácticas para asegurar que incluso los alumnos con poco o ningún interés personal son beneficiados por actividades escolares que fomentan la experiencia directa, pues tal como pudieron observar también Fernandez-Marchesi y Cuesta (2018), no es tan evidente hasta qué punto dichas prácticas generan un interés profundo por el tema o si lo atractivo es la novedad y el cambio de la rutina.

Si bien los participantes pudieron reconocer, en el proceso de desencadenamiento y mantenimiento de sus intereses personales, la importancia de que las actividades de clase sean caracterizadas por el valor de utilidad y la incongruencia cognitiva, como sugiere Quinlan (2019), no identificaron ninguna práctica docente con dichas características. Esto podría explicarse desde el modelo de cuatro fases de Hidi y Renninger (2010), donde un interés puede desencadenarse y no mantenerse, de forma que no llega a consolidarse y eventualmente se olvida. O también podría estar en relación al poco conocimiento de los entrevistados sobre características de actividades de clase y, con ello, emerge la dificultad para reconocer prácticas que fomenten el valor de utilidad y la incongruencia cognitiva, lo cual haría referencia a una limitación de la presente investigación. Un ejemplo del primer escenario puede encontrarse en el caso de LM que había desencadenado en casa interés por la arqueología, pero posteriormente abandonó dicho interés por la dificultad de encontrar tiempo y materiales para mantenerlo. Una forma de integrar el valor de utilidad a través de actividades “vivenciales” podría ser a través del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) propuesto por Chaparro y Barbosa (2018), pues de acuerdo a los resultados de la presente investigación, pareciera que las

características de este tipo de trabajos resultan atractivas para los alumnos y podrían favorecer los intereses personales de los alumnos. A partir de la información extraída no puede concluirse si el ABP resulta favorable para el mantenimiento o desencadenamiento de intereses personales, sin embargo, la experiencia directa, el trabajo colaborativo y la autonomía proporcionada por el ABP coincide con lo que los participantes consideran valioso de las actividades escolares reconocidas “*vivenciales*”.

Un hallazgo complementario ha sido el rol de la tecnología como un mantenedor importante de interés en algunos entrevistados. Si bien ningún participante reconoció alguna práctica docente vinculada al uso de la tecnología o espacios digitales, si reconocieron el rol que esta tuvo en casa para poder acceder a información que consideran relevante y así desencadenar intereses nuevos o mantenerlos a través del tiempo. Estos hallazgos coinciden con lo encontrado por Sun et al. (2018) acerca de la importancia de emplear espacios digitales y presenciales para desencadenar y mantener intereses personales. Si bien en las entrevistas realizadas no se encontró una práctica donde los docentes empleasen espacios digitales, este hallazgo permite reconocer una herramienta de potencial uso para los maestros.

Ambiente social

El ambiente social tuvo un rol importante en la construcción de los intereses personales, de acuerdo a la percepción de los participantes. En las entrevistas pudo encontrarse evidencias prácticas docentes de soporte emocional como el reconocimiento público de logros, la cercanía con los alumnos y el fomento de colaboración entre pares que los alumnos percibieron que ayudaron a formar un ambiente “*familiar*”, “*unido*” y “*cercano*”, y perciben que aún ahora parte de las interacciones sociales aprendidas en la etapa escolar los acompañan en su vida actual.

De acuerdo a los reportes de los participantes, ambos colegios consolidaron una comunidad cercana al emplear charlas para padres donde se articulaban prácticas de la escuela con las de casa, un día de celebración de toda la comunidad educativa llamado “*día de las familias*” y la comunicación constante entre docentes y padres a través de la agenda escolar. La participación activa de las familias se encuentra en concordancia con lo declarado por Antelm Lanzat et al. (2015) como una de las áreas importantes donde

las prácticas docentes deben ser dirigidas para evitar el fracaso escolar, y se refleja positivamente en las percepciones de los alumnos sobre cómo este ambiente “*familiar*” de “*cercanía con todos*” podía brindar apoyo en el mantenimiento de sus intereses personales al ofrecer soporte afectivo. Estos hallazgos coinciden con la investigación de Otundo y Garn (2019) sobre la importancia de un ambiente social para el mantenimiento de los intereses personales mediante prácticas que soportan la relación a través de interacciones sociales personalizadas, la escucha y la empatía; así como prácticas que soportan la competencia como el apoyo al esfuerzo y las habilidades de los alumnos.

Sin embargo, los participantes no percibieron que el soporte emocional mantuvo sus intereses cuando no se desarrollaron sentido de pertenencia por la actividad. En línea con lo propuesto por Schraw y Lehman (2001), los ex alumnos podían participar de una actividad por “*presión social*” sin otorgarle un sentido de pertenencia, lo cual llevaba al abandono del interés en el corto plazo. Lo mismo sucedió con la intervención realizada por Carman et al. (2017), donde aquellos alumnos que no tenían interés personal por el cambio climático no desarrollaron mayor interés sobre el tema a partir del trabajo de los investigadores. Si bien existen diferencias entre ambos escenarios, pues en el trabajo citado los investigadores diseñaron e implementaron una intervención específica por dos semanas mientras que en la presente investigación se realizaron entrevistas sobre el periodo escolar en su totalidad, en ambos estudios se puede notar la importancia del interés personal para el compromiso conductual y emocional con un determinado tema si se desarrolla un sentido de pertenencia hacia él. A su vez, estos hallazgos concuerdan con el modelo de Hidi y Renninger (2010) sobre la distinción entre intereses personales y situacionales, donde un interés puede ser favorecido por el entorno, pero no considerado significativo por el individuo y, por lo tanto, no sería consolidado como un interés personal. Como ejemplo de ello podemos revisar el caso de AW, quien dejó de practicar fútbol pese a ser el deporte preferido en su entorno, y decidió estudiar música pese a percibir que su entorno no valoraba dicha carrera. Esto contradice los hallazgos de Rotgans y Schmidt (2019) pues los autores hallaron que la repetición de un tópico a lo largo del tiempo desarrolla interés personal y situacional por el tema en cuestión. Una razón para esta diferencia puede estar en relación al periodo de tiempo examinado, pues su estudio estuvo dirigido a una revisión inmediata del aumento o disminución del interés situacional y personal, mientras que en la presente investigación se observaron las consecuencias a largo plazo.

En segundo lugar, según la percepción de los entrevistados, el trabajo colaborativo entre pares les permitió mejorar su rendimiento académico al aumentar el interés por dicho contenido. Para ello, los docentes solían sentar a los alumnos en pareja y *“trataban de juntar a alguien que le iba bien académicamente con alguien que no tanto para que pueda mejorar”*. Este hallazgo señala que el trabajo cooperativo se vincula positivamente en la percepción individual de aprendizaje y en el rendimiento académico, favoreciendo la experiencia escolar de los alumnos, lo cual coincide con los hallazgos de Renninger et al. (2019) acerca del rol del trabajo grupal como favorecedor y mantenedor de interés y lo que sugieren los resultados de Siklander et al. (2017) acerca del trabajo colaborativo como un desencadenador de interés personal. Asimismo, las percepciones positivas de los participantes sobre dichas prácticas docentes coinciden con lo explicado por Soric y Palekic (2009), sobre cómo al fomentar el interés personal, se les permite a los alumnos mejorar sus estrategias de aprendizaje y su organización por aprender.

En tercer lugar, de acuerdo a la percepción de los entrevistados, la confianza entre el alumno y el docente permitió el mantenimiento de intereses ya desencadenados al alimentar su *“curiosidad”*. La confianza fue fomentada a través del reconocimiento emocional, la empatía y un esfuerzo continuo del docente por mantener un buen clima en el aula, lo cual coincide con los hallazgos de Camacho et al. (2017) sobre la importancia de la intervención docente en el mejoramiento del clima del aula y las conclusiones de la revisión sistemática de Sun et al. (2018), donde reconocieron la colaboración y la confianza como un factor beneficioso para el mantenimiento de intereses personales. En la experiencia de los entrevistados, los colegios se caracterizaban por el *“respeto”* y las *“buenas intenciones”* entre miembros, los cuales permitieron desencadenar nuevos intereses cuando la relación positiva del alumno con el docente antecedió al interés del alumno sobre la clase, como puede evidenciarse en el siguiente fragmento:

“me ha gustado un curso impartido por un profesor y lo he odiado con otro profesor. Por ejemplo, tuve un profesor de universal y ahora es un abogado crack, pero él hizo una clase que me encantó porque él me alimentaba mi curiosidad”.

Dicho hallazgo se encuentra en línea con la teoría de Hidi y Renninger (2010) sobre la aparición de intereses situacionales a partir de factores ambientales considerados relevantes o atractivos (el docente en este caso) que luego se relacionan con factores personales para su consolidación. De acuerdo a los participantes, la confianza entre alumno y docente se vinculó con el mantenimiento de los intereses existentes cuando la

relación ofrecía soporte afectivo y oportunidades para continuar practicando un interés con el cual el participante ya había desarrollado sentido de pertenencia (Schraw & Lehman, 2001). Esto lo podemos evidenciar en los siguientes extractos de la respuesta de KT a la pregunta de si había podido explorar sus intereses como le hubiese gustado:

“El arte capaz que sí por la profesora que tuve...”

“O sea el colegio me dio un reconocimiento de arte, la profesora me dijo “tienes que estudiar arte” y me dio un folleto de corrientes alternas...”

Esto coincide con los hallazgos de Otundo y Garn (2019) sobre el uso del medio social para fortalecer los intereses personales. Así, por ejemplo, KT reconocía el rol protagónico que una docente había tenido en la escuela para mantener dicho interés en la etapa escolar mediante recomendaciones de estudios posteriores, palabras de aliento, información relevante o el mero reconocimiento verbal de dicho talento.

Bajo este lente teórico puede comprenderse también por qué en muchos entrevistados aparecía un interés en la época escolar y no se retomaba dicho interés hasta una vez terminado el colegio. Podría entenderse, de acuerdo al modelo de las cuatro fases de Hidi y Renninger (2010), que el interés se mantuvo en una etapa de desarrollo situacional, hasta que años más tarde el participante asumía la responsabilidad de mantener activamente dicho interés y no dependía del ambiente, logrando que dicho interés se consolidase a nivel personal tal como se puede evidenciar en los siguientes fragmentos.

“... por ejemplo, un interés, que comenzó muy de chibolo, desapareció un tiempo y regresó grande. Yo de chiquito siempre estuve pegado a la cocina, mirando como hacían estas huevadas. Pa pa pa, el 100%, y de la nada desde secundaria hasta que acabé la universidad no moví un dedo al respecto.”

“la única fuente de conocimiento e inspiración era plantarme al costado de la cocinera, no tenía la opción de entrar y elegir entre los 800 canales de youtube de cocina y poner hoy día quiero aprender a puta, hacer un guiso en fuego abierto.”

Por otro lado, dentro de las estrategias que apoyan la autonomía, encontramos, en primer lugar, los permisos y facilidades que se les otorgaba a los alumnos para practicar actividades extracurriculares. De acuerdo a la percepción de los entrevistados, las disposiciones para poder recuperar las clases perdidas y/o presentar trabajos pendientes,

presentó la oportunidad de emplear sus propios recursos para mantener un interés determinado sin descuidar los deberes escolares. De acuerdo a Schraw y Lehman (2001), un interés personal se distingue de uno situacional cuando es el individuo quien pone los medios para conservarlo a través del tiempo. En dicha línea, si un colegio ofrece a sus miembros la oportunidad de practicar dichos intereses y adapta sus objetivos para apoyar los objetivos de los alumnos, puede lograr potenciar la autonomía de los estudiantes en relación a sus intereses y así facilitar el paso de un interés situacional a uno personal. Los hallazgos de Sun et al. (2018) pueden ser de utilidad en este punto, pues encontraron que los ambientes digitales de aprendizaje pueden ofrecer una oportunidad para el manejo personal del ritmo de aprendizaje, siendo una posible herramienta de apoyo para los docentes que deseen fomentar la autonomía en sus alumnos. De esta forma, prácticas docentes como otorgar permisos o la oportunidad de realizar deberes escolares en plazos distintos para poder realizar una actividad extra curricular, podrían permitir a los alumnos mantener sus intereses personales a través del fomento de la autonomía (Durik & Harackiewicz, 2007).

Los entrevistados percibían que cuando los docentes reconocían un talento específico en ellos y lo alentaban, les era más fácil participar en dicha actividad y sostenerla a lo largo del tiempo. Para una entrevistada, el vínculo desarrollado con una profesora y las recomendaciones de ella por continuar sus estudios artísticos le permitió desarrollar un mayor sentido de pertenencia con el arte considerándolo algo suyo. Pese a no haber estudiado arte, aún piensa en dicho interés como *“algo que yo puedo sentir que es mío”* y lo practica en su tiempo libre. Esto podría explicarse a partir de la importancia que Schraw y Lehman (2001) otorgan al sentido de pertenencia para que un interés pase de ser situacional a personal mediante el refuerzo de la autonomía lo cual coincide con el estudio de Kahu et al. (2017) dado que en ambas muestras los participantes consideran relevante aquello que se vincula a un interés pre existente y, por lo tanto, su compromiso es mayor en dicho tema. A su vez, ambos aportes de la docente pueden ser entendidos desde el desarrollo de la autoeficacia (Bandura, 2001) pues tanto el apoyo de una autoridad escolar por desempeñar una actividad extracurricular y los comentarios reforzadores de la docente permitió a la ex alumna desarrollar mayor autonomía en relación a sus intereses y, por lo tanto, aumentar la motivación sobre dicha actividad.

De acuerdo a la experiencia de los participantes, la curiosidad tuvo un rol importante en el desencadenamiento de sus intereses personales. Ya sea por experiencias en casa, entre pares o en la escuela, la curiosidad hacia una actividad o contenido les motivaba a seguir participando de ella. Se puede comprender de las entrevistas que los docentes tuvieron un rol importante en este aspecto a través de la creación de actividades vivenciales donde los participantes podían experimentar de manera directa un contenido de clase para valorar la utilidad del conocimiento y a través del ofrecimiento de material y actividades extra curriculares que aumentasen el parentesco y la percepción de autonomía con respecto a la actividad. En concordancia con los hallazgos de Quinlan (2019), las actividades con valor de utilidad pueden ser desencadenadores de interés al captar la atención sobre algo considerado relevante. En el caso de AB, la cocina empezó como algo esencial para la supervivencia y que además le causaba placer, hasta que eventualmente el interés fue desarrollando un mayor significado personal y terminó volviéndose central para su carrera profesional.

Asimismo, el ofrecimiento de material extra curricular para profundizar en un tema o explorarlo más ampliamente permitió a los alumnos desencadenar intereses nuevos y mantener otros previamente desencadenados en clase cuando dicha práctica combinaba el entendimiento situado (Hutchinson & Read, 2011) con el conocimiento técnico (Winch et al., 2015), para así ofrecer una recomendación adecuada a las necesidades del estudiante. En el siguiente fragmento se puede reconocer la importancia de la integración ambos tipos de conocimiento:

“me alimentaba mi curiosidad y sabía que yo leía un montón antes de irme a dormir y hablaba con él y me daba libros como para niños de biología y todo eso”.

Esto coincide con los hallazgos de Renninger et al. (2019) en cuanto cada alumno responde de manera distinta a potenciales desencadenantes de interés, pues el involucramiento personal y la emergencia de emociones contribuye al desencadenamiento y mantenimiento de dichos intereses. A su vez, esta diversidad de respuesta ante un mismo estímulo confirma los hallazgos de Bernacki y Walkington (2018) sobre la personalización como un medio útil para mantener el interés personal y situacional. Si bien, los autores personalizaron ciertos ejercicios para que sean más atractivos, los docentes pueden también complementar dicha labor ofreciendo de material

y herramientas que tengan en cuenta los intereses y fortalezas del alumno, así como la relación con el docente y los contenidos de clase.

Por último, dentro de las estrategias que apoyan la competencia, encontramos prácticas docentes como el reconocimiento público del rendimiento sobresaliente en actividades curriculares o extra curriculares, el cual era realizado en el aula de clases o en la formación general frente al resto de la comunidad escolar. De acuerdo a los entrevistados, esta práctica fomentó una motivación especial por el reconocimiento social que uno obtendría, y esto los llevó a esforzarse y mejorar en sus actividades cotidianas. En contraste con lo expresado por Schraw y Lehman (2001), reconocimiento social parece haber ayudado a algunos participantes a mejorar su rendimiento independientemente del sentido de pertenencia, tal como puede observarse en el siguiente fragmento:

“esa parte social también cuando quieres quedar bien ante más personas, por más que no tenga una nota, uno se esfuerza más”

Este fenómeno puede explicarse mejor bajo la teoría cognoscitiva social de Albert Bandura (2001), ya que la construcción de estándares de rendimiento deseables se interrelaciona con el entorno social al que pertenece un individuo, y por medio de estos reconocimientos públicos los entrevistados declaran haber desarrollado la preocupación por el *“trabajo bien hecho”*. De acuerdo a los participantes, dicha noción se desarrolló a partir de tres prácticas: el reconocimiento social, el recordatorio constante de los docentes y la alta exigencia académica al calificar trabajos y exámenes. Para los ex alumnos, dichas prácticas permitieron fomentar una actitud *“perfeccionista”* sobre el trabajo en la cual se buscaba *“dar lo mejor de ti en cada actividad”*. Los entrevistados consideraban que los estándares de rendimiento permitieron mantener sus intereses personales, pues aplicaban la preocupación por el trabajo bien hecho y el perfeccionismo a aquellos ámbitos de interés que fueron construyendo a lo largo del tiempo.

Además, para los participantes fue significativa la promoción de competencias internas, como los *“intercolleras”* y externas, principalmente deportivas, para el mantenimiento de sus aspiraciones al centrar especial atención en dichas actividades. En algunos casos, los entrevistados comentan que les hubiese ayudado tener la oportunidad de competir en otras áreas de interés que no formaban parte de lo ofrecido por el colegio, pues consideraban importante poder poner a prueba sus capacidades frente a otros y

aprender de una mayor variedad de personas. Desde lo propuesto por Hidi y Renninger (2010), la construcción de competencias dentro del ámbito escolar puede haber servido para desencadenar interés por una actividad presente en el medio al ofrecer una atención ambiental especial para una determinada actividad. Asimismo, de acuerdo a lo propuesto por Otundo y Garn (2019), el fomento de la competencia permite mantener un interés una vez que este ya ha sido desencadenado. Por otro lado, la participación en competencias no era obligatoria, si bien se alentaba a los alumnos a participar, lo cual implicaba que aquellos alumnos que tuvieran algún tipo de interés por dichas actividades tendrían la oportunidad de profundizar más en ellas, lo cual coincidiría con el beneficio de las oportunidades de elección en el mantenimiento de intereses personales y situacionales encontrado por Gonzales y Paolini (2015). Esto podría sugerir que ofrecer más oportunidades de elección para los alumnos podría favorecer el interés en el contenido de clase, así como la implicación en clase y el rendimiento académico.

Una limitación importante del presente es el uso del auto reporte y la memoria de los participantes para recordar y reconocer aquellas prácticas y elementos ambientales que desencadenaron y mantuvieron sus intereses personales. Esta limitación impide que pueda comprenderse a cabalidad los fenómenos estudiados, sin embargo, indica la importancia de complementar este estudio con otros enfocados a investigar acerca del vínculo del ambiente educativo con el desencadenamiento y mantenimiento de intereses personales.

Por último, si bien ha sido de utilidad que los participantes realicen un análisis en retrospectiva de sus experiencias escolares en relación a sus intereses personales, esto resulta limitante para notar si los objetivos académicos de la institución educativa pudieron cumplirse a través de otras prácticas que aumentaron el interés situacional en el corto plazo, mas no fueron relevantes para los alumnos en el largo plazo. Para ello, sería pertinente realizar investigaciones focalizadas a estudiar las percepciones de los alumnos al poco tiempo de la aplicación de dichas prácticas docentes.

CONCLUSIONES

- Los participantes percibieron que las prácticas docentes se vincularon con el mantenimiento y desencadenamiento de sus intereses personales a través de las actividades escolares y del ambiente social. Sin embargo, no vincularon el ambiente educativo con el desencadenamiento y mantenimiento de sus intereses personales
- Los ex alumnos percibieron que las actividades de clase que ofrecían información nueva y favorecían la autonomía les permitieron desencadenar interés más fácilmente, sobre todo cuando dichas actividades se caracterizaban por ser actividades “*vivenciales*”, de experiencia directa con la naturaleza, elementos de su vida cotidiana o de alguna profesión conocida por ellos. Algunos ejemplos encontrados son los paseos instructivos, talleres de cocina o clases realizadas en exteriores.
- Los entrevistados percibieron que la relación con los docentes puede desencadenar interés cuando la relación está caracterizada por la apertura a la discusión, la personalización de las interacciones y la personalización del contenido de clase. Si bien el significado de una práctica difiere entre alumnos, la relación cercana entre alumnos y docentes puede permitir que el significado atribuido a la práctica sea beneficioso para el desarrollo de intereses personales y, además, pueda adaptarse mejor a las necesidades del alumno.
- Los participantes percibieron que las prácticas docentes caracterizadas por ofrecer una experiencia directa con contenidos de clase de manera “*vivencial*” desencadenan interés. De acuerdo a las entrevistas, esto parece reforzarse cuando se destacan el valor de utilidad y se presenta información novedosa.
- De acuerdo a las percepciones de los entrevistados, el desarrollo de sentido de pertenencia ante una actividad y la oportunidad de relacionarse con ella autónomamente les permitió mantener sus intereses personales sobre dicha actividad. Reconocen además que cuando pueden establecer un objetivo personal significativo y reconocen el valor de utilidad de las actividades, les es más fácil mantener el interés por dicha actividad.

- De acuerdo a las percepciones de los entrevistados, el ambiente social escolar puede potenciar el interés personal cuando ofrece soporte y fomenta la competencia entre sus miembros independientemente de las actividades de clase y los docentes.



RECOMENDACIONES

- Se recomienda a los profesionales encargados del diseño curricular de entidades educativas tomar en cuenta no solamente las actividades escolares sino también el reconocimiento del esfuerzo, el soporte ante el error, el fomento de la competencia y el trabajo colaborativo que fortalecerán el ambiente social para beneficio del interés de los alumnos.
- Para el desencadenamiento de intereses se recomienda a los docentes establecer objetivos en conjunto con los estudiantes al inicio del ciclo escolar, de forma que puedan establecer una relación significativa con las clases. Esta primera relación puede ser reforzada con una actividad vivencial donde puedan experimentar la utilidad de la clase y, a su vez, desencadenar interés más fácilmente. Esto se puede lograr a través de paseos instructivos, talleres sobre temáticas de interés de los alumnos, experimentos de laboratorio, entre otros.
- Se recomienda a los docentes interesados en mantener el interés en sus alumnos emplear los objetivos delimitados previamente en conjunto como una guía para ofrecer material personalizado, retroalimentación continua y refuerzos verbales, de forma que se relacionen los contenidos y prácticas de clase con el interés de los alumnos.
- Se recomienda también a docentes escolares reconocer la fase de desarrollo de intereses de sus alumnos para seleccionar prácticas que desencadenen o mantengan el interés de forma adecuada y emplear las categorías reconocidas en el presente estudio como una guía hacia dónde dirigir dichas prácticas.
- Se recomienda a todo profesional que tenga a cargo un grupo de personas emplear el ambiente social como una herramienta que mantenga el interés en la actividad de la organización al ofrecer oportunidades de competencia, colaboración y autonomía.
- Se recomienda a los docentes formar una relación cercana con sus alumnos y conocer más sobre sus necesidades particulares para poder seleccionar las prácticas más pertinentes para ellos.
- Se recomienda evaluar la implementación de espacios virtuales de aprendizaje como herramientas de soporte a las demás prácticas docentes para que así los alumnos

tengan un rol más autónomo sobre el ritmo de su aprendizaje y fortalecer el mantenimiento sus intereses personales.

- Se recomienda a futuros investigadores atender no solamente a elementos que desencadenan y mantienen el interés personal sino también a aquellos que lo interrumpen o llevan al abandono.
- Se recomienda a futuros investigadores indagar acerca del vínculo del ambiente educativo con los intereses personales, pues en la presente investigación no pudo encontrar evidencias de ello, lo cual se contradice con gran parte de la literatura referida a los intereses personales.
- Por último, dado que la mayor cantidad de información encontrada está referida al ambiente social, se recomienda a futuras investigaciones estudiar el impacto de las prácticas que apoyen el ambiente social en el desarrollo y mantenimiento de los intereses personales de estudiantes desde un enfoque cuantitativo. De esta forma se podrá contar con cifras que permitan distinguir las prácticas que soporten los intereses personales de la mejor forma.

REFERENCIAS

- Abad, J., Bordás, C., Lorente, V., & Supervía, P. (2016). Relación entre motivación, compromiso y auto concepto en adolescentes: estudio con futbolistas. *Cuadernos De Psicología Del Deporte, 16*(1), 199-209. <https://www.proquest.com/LATAM-ES/>
- Abe, J.A., & Izard, C.E. (1999). The developmental Functions of Emotions: An analysis in Terms of Differential Emotions Theory. *Cognition and Emotion, 13*(5), 523-549. <https://doi.org/10.1080/026999399379177>
- Alexander, P. A., & Jetton, T. L. (1996). The role of importance and interest in the processing of text. *Educational Psychology Review, 1* (8), 89–121. <https://www.jstor.org/>
- American Psychiatric Association. (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. American Psychiatric Association.
- Ames, P., & Rojas, V. (2011). Podemos Aprender Mejor. Percepciones de los niños, niñas y adolescentes peruanos sobre su educación. Un estudio en Lima, Piura, Ucayali y Ayacucho. En R. Cuenca., C. Montero, P. Ames. y V. Rojas (Eds.), *Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente: estudios que aportan a la reflexión, al diálogo y a la construcción concertada de una política educativa*. (pp. 173-347). <http://www.cne.gob.pe>
- Antelm Lanzat, A.M., Gill-López, A.J., & Cacheiro-González, M.L. (2015). Análisis del fracaso escolar desde la perspectiva del alumnado y su relación con el estilo de aprendizaje. *Educ. Educ, 18*(3), 471-489. 10.5294/edu.2015.18.3.6
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory of Mass Communication. *Media Psychology, 3*, 265-299. 10.1207/S1532785XMEP0303_03
- Bandura, A. (2002). Social Cognitive Theory in Cultural Context. *Applied Psychology: An International Review, 51*(2), 269-290. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00092>
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science, 1*(2), 164-180. <https://www.jstor.org/stable/40212163>
- Becker, H. (1998). *Tricks of the Trade: How to think about your research while you're doing it*. [Trucos del Oficio: ¿Cómo pensar en tu investigación mientras la haces?] The University of Chicago Press. https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/413825/mod_resource/content/1/Howard%20aul%20Becker%20Tricks%20of%20the%20Trade%20How%20to%20Think%20about%20Your%20Research%20While%20Youre%20Doing%20It.pdf

- Bernacki, M., & Walkington, C. (2018). The Role of Situational Interest in Personalized Learning. *Journal of Educational Psychology*, 110 (6), 864 – 881. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000250>
- Bjork, R., Mc Daniel, M., Pashler, H., & Rohrer, D. (2008). Learning Styles: Concepts and Evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 9(3), 105 – 119.
- Byrnes, J., & Miller, D. (2006). The relative importance of predictors of math and science achievement: An opportunity-propensity analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 599-629. 10.1016/j.cedpsych.2006.09.002
- Camacho, N., Ordoñez, J., Roncancio, M., & Vaca, P. (2017). Convivencia escolar en la cotidianidad: una mirada desde la inteligencia emocional. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11 (1), 24-47. [org/10/18359/reds.2649](http://dx.doi.org/10.18359/reds.2649).
- Camacho-Miñano, M., & Del Campo, C. (2015). Impacto de la motivación intrínseca en el rendimiento académico a través de trabajos voluntarios: Un análisis empírico. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 67-80. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n1.42581
- Cameron, K., & Quinn, R. (2006). *Diagnosis and Changing Organizational Culture. Based on the Competing Values Framework*. Jossey-Bass
- Carman, J., Zin, M., & Ibanez, I. (2017). Assessing Student Interest and Desire to Learn More About Climate Change Effects on Forests in Middle School: An Intervention-Based Path Model. *Electronic Journal of Science of Education*, 21(5), 14-35. <https://ejrsme.icrsme.com/article/view/17470>
- Carter, N., Bryant-Lukosius, D., Dicenso, A., Blythe, J., & Neville, A. (2014). The use of triangulation in Qualitative Research. *Methods & Meanings*, 41(5) 545-547. 10.1188/14.ONF.545-547
- Castillo, E., & Vásquez, M. (2003) El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica*, 34 (3), 164-167. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28334309>
- Chaparro, R., & Barbosa., J. (2018). Incidencia del Aprendizaje Basado en Proyectos, implementado con Tecnologías de Información y Comunicación, en la motivación académica de estudiantes de secundaria. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 10(4), 162-176. <https://doi.org/10.22335/rlct.v10i4.647>
- Creswell, J. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and Mixed Methods Approaches*. [Diseño de investigación: Aproximaciones a métodos cualitativos, cuantitativos y mixtos.]. (4.ª ed.) Sage.
- Consejo Nacional de Educación (2006). *Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú*. <http://www.cne.gob.pe/uploads/proyecto-educativo-nacional/version-pen/pen-oficial.pdf>

- Cortez, N., & Tunal, G. (2018). Técnicas de enseñanza basadas en el modelo de desarrollo cognitivo. *Educación y Humanismo*, 20(35), 74-95. <http://dx10.17081/eduhum.20.35.3018>
- Cueto, S. (2004). Factores predictivos del rendimiento escolar, deserción e ingreso a educación secundaria en una muestra de estudiantes en zonas rurales del Perú. *Education Policy Analysis Archives*, 12 (35), 1-42. <https://www.doaj.org>
- Cuenca, R., Carrillo, S., de los Rios, C., Reátegui, L., & Ortiz, G. (2017) *La calidad y equidad de la educación secundaria en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos. <http://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/9>
- Dewey, J. (1913) *Interest and Effort in Education*. Riverside Press. <https://archive.org/details/interestandeffor00deweuoft/page/n15/mode/2up>
- Diario Oficial de la Unión Europea (2009). *Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y formación ("ET2020")*. https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_es
- Durik, A.M., Lindeman, M.H., & Coley, S.L. (2017). The Power Within: How Individual Interest Promotes Domain-Relevant Task Engagement. En O'Keefe, P., & Harackiewicz, J. (Eds.) *The Science of Interest* (pp.125-148). Springer. 10.1007/978-3-319-55509-6
- Durik, A.M., & Harackiewicz, J. (2007) Different Strokes for Different Folks: How Individual Interest Moderates The Effects of Situational Factors on Task Interest. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 597-610. 10.1037/0022-0663.99.3.597
- Elmore, R. (2016). Reflexiones sobre la contribución de la tutoría al futuro del aprendizaje. *Educa: Revista UMCH*, (7), 97-110.
- Enríquez, M., Insuasty, M., & Sarasty, M. (2017). Escuela para familias: Un escenario de socialización entre familia y la escuela. *Revista Katharsis*, (25)123-136. <http://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis>
- Fernandez-Marchesi, N.E., & Cuesta, M.P. (2018). Las prácticas de laboratorio ¿motivan? Un estudio comparativo entre estudiantes españoles y argentinos *Revista de educación en Biología*, 1(Extraordinario) 694-702. <http://congresos.adbia.org.ar/index.php/congresos/article/view/429>
- Ferrero, M. (2020). Can Research Contribute to Improve Educational Practice? *The Spanish Journal of Psychology*, 23(33), 1-6. 10.1017/SJP.2020.24
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Fontana, A., & Frey, J. (2015) La entrevista. De una posición neutral al compromiso político. En N. Denzin & Y. Lincoln (Coords.), *Manual de Investigación*

Cualitativa Volumen IV. Métodos de recolección y análisis de datos. (pp.140 – 202). Gedisa editorial.

- Gibbs, G. (2012). *El análisis de los datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gleichgerrcht, E., Luttes, B., Salvarezza, F., & Campos, A. (2015). Educational Neuromyths Among Teachers in Latin America. *Mind, Brain and Education*, 9(3), 170-178. <https://doi.org/10.1111/mbe.12086>
- Godfrey, D. (2017). What is the proposed role of research evidence in England's "self-improving" school system? *Oxford Review of Education*, 43(4), 433-446. <http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2017.1329718>
- González, A., & Paolini, P.V. (2015). Implicación y rendimiento en Física: el papel de las estrategias docentes en el aula, y el interés personal y situacional del alumnado. *Revista Psicodidáctica*, 20(1), 25-45. 10.1387/RevPsicodidact.11370
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How Many Interviews Are Enough? An Experiment with Data Saturation and Variability. *Field Methods*, 18(1), 59-82. 10.1177/1525822X05279903
- Gurley, D.K., Peters, G.B., & Collins, L. (2015). Mission, vision, values and goals: An exploration of key organizational statements and daily practice in schools. *J Educ Change*, 16, 217-242. 10.1007/s10833-014-9229-x
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana. <http://www.ebooks7-24.com/?il=6443>
- Hidi, S. (2006). Interest: A unique motivational variable. *Educational Research Review*, 1, 69-82. 10.1016/j.edurev.2006.09.001
- Hidi, S., & Harackiewicz, J. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st Century. *Review of educational research*, 70(2), 151-179. 10.3102/00346543070002151
- Hidi, S., & Renninger, A. (2006). The For-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127. 10.1207/s15326985ep4102_4
- Hulleman, C., Godes, O., Hendricks, B., & Harackiewicz, J. (2010). Enhancing Interest and Performance With a Utility Value Intervention. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 880-895. 10.1037/a0019506
- Hutchinson, P., & Read, R. (2011). De-mystifying tacit knowing and clues: a comment on Henry et al. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 17(5), 944-947. 10.1111/j.1365-2753.2011.01746.x
- Izard, C.E. (1977). *Human Emotions*. Springer Science; Business Media, LLC. <https://www.springer.com/gp/book/9780306309861>

- Kahu, E., Nelson, K., & Picton, C. (2017). Student interest as a key driver of engagement for first year students. *Student Success*, 8(2), 55-66.
<https://doi.org/10.5204/ssj.v8i2.379>
- Krapp, A., & Lewalter, D. (2001). Development of interests and interest-based motivational orientations: A longitudinal study in vocational school and work settings. En S. Volet & S. Järvelä (Eds.), *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications*. (pp. 209-232). Emerald Group Publishing Limited.
- Lumsden, J., Edwards, E., Lawrence, N., Coyle, D., & Munafo, M. (2016). Gamification of Cognitive Assessment and Cognitive Training: A Systematic Review of Applications and Efficacy. *JMIR Serious Games*, 4(2), e11.
 10.2196/games.5888
- Marshall, C., & Rossman, G. (2006). *Designing Qualitative Research*. [Diseñando investigación cualitativa] (4.ª ed.). Sage Publications Ltd.
- Matsuyama, Y., Nakaya, M., Okazaki, H., Lebowitz, A., Leppink, J., & Van der Vleuten, C. (2019). Does changing from a teacher-centered to a learner-centered context promote self-regulated learning? : a qualitative study in a Japanese undergraduate setting. *BMC Med Educ*, 19(152) 1-12.
<https://doi.org/10.1186/s12909-019-1550-x>
- Mejía, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista latinoamericana de metodología de la investigación social*, 1(1), 47-60.
<http://www.relmis.com.ar>
- Merson, B. (2018). *Harmonies and Dissonances: The Relationship between Values Taught and Values Experienced in Three Values-Oriented High Schools*. [Tesis de doctorado, Lesley University]. Repositorio Institucional de la Universidad de Lesley.
https://digitalcommons.lesley.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1148&context=education_dissertations
- Ministerio de Educación. (2016). *Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE 2016)*. <http://umc.minedu.gob.pe/>
- Ministerio de Educación. (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- Motta, A., Keogh, S., Prada, E., Núñez-Curto, A., Konda, K., Stillman, M., & Cáceres, C. (2017). De la normatividad a la práctica: la política de educación sexual y su implementación en el Perú. <https://www.guttmacher.org/es/report/politica-de-educacion-sexual-peru>
- Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2010) *How the world's most improved school systems keep getting better*.
<https://www.mckinsey.com/~media/McKinsey/Industries/Public%20and%20Social%20Sector/Our%20Insights/How%20the%20worlds%20most%20improved>

%20school%20systems%20keep%20getting%20better/How_the_worlds_most_i
mproved_school_systems_keep_getting_better.pdf

- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. California: Sage Publications Ltd. <http://www.psyking.net>
- Muse, F. (2001) A Look at Teaching to Learning Styles: Is It Really Worth the Effort? *Journal of Correctional Education*, 25(1), 5-9. <https://www.jstor.org/>
- Nelson, J., & Campbell, C. (2017). Evidence – informed practice in education: meanings and applications. *Educational Research*, 59(2), 127-135. <https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1314115>
- Nyumba, T., Wilson, K., Derrick, C., & Mukherjee, N. (2018). The use of focus group discussion methodology: insights from two decades of application in conservation. *Methods in Ecology and Evolution*, 9, 20-32. 10.1111/2041-210X.12860
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know And Can Do, PISA, OECD*. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- O’Keefe, P.A., Horberg, F.J., & Plante, I. (2017). The Multifaceted Role of Interest in Motivation and Engagement. En O’Keefe, P., & Harackiewicz, J. (Eds.) *The Science of Interest* (pp.49-68). Springer. 10.1007/978-3-319-55509-6
- Otundo, J., & Garn, A. (2019). Students Interest and Engagement in Middle School Physical Education: Examining the Role of Needs Supportive Teaching. *International Journal of Educational Psychology*, 8(2), 137-161. 10.17583/ijep.2019.3356
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R.P. (2002). Academic Emotions in Students’ Self-Regulated Learning and Achievement: A program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist*, 37 (2), 91-105. 10.1207/s15326985ep3702_4
- Pérez, R., Galán, A., & Quintanal, J. (2012). *Métodos y diseños de investigación en educación*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Pinheiro, R., & Pillay, P. (2016) Higher education and economics development in the OECD: Policy lessons for other countries and regions. *Journal of higher education policy and management*, 38(2) 150-166. 10.1080/1360080X.2016.1150237
- Quinlan, K.M. (2019). What triggers students’ interest during higher education lectures? Personal and situational variables associated with situational interest. *Studies in Higher Education*, 44(10), 1781-1792. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1665325>
- Regueiro, B., Suárez, N., Valle, A., Núñez, J.C., & Rosário, P. (2015). La motivación e implicación en los deberes escolares a lo largo de la escolaridad obligatoria. *Revista de Psicodinámica*, 20(1), 47-63. 10.1387/RevPsicodidact.12641

- Renninger, K.A., Bachrach, J.E., & Hidi, S.E. (2019). Triggering and Maintaining interest in early phases of interest development. *Learning, Culture and Social Interaction*, 23. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.11.007>
- Reyes, A. (2000). Alternative Education: The Dark Side of Education or New Tools for Latinos to Achieve Self-Actualization. *Bilingual Review*, 25(3), 249-276. <https://www.jstor.org/>
- Robinson, O. (2014). Sampling in Interview-Based Qualitative Research: A Theoretical and Practical Guide. *Qualitative Research in Psychology*, 11(1), 25-41. 10.1080/14780887.2013.801543
- Rotgans, J., & Schmidt, H. (2017) Interest development: Arousing situational interest affects the growth and trajectory of individual interest. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 175-184. <https://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.02.003>
- Rozendaal, J.S., Minnaert, A., & Boekaerts, M. (2005). The Influence of Teacher Perceived Administration of Self-regulated Learning on Students' Motivation and Information-Processing. *Learning and Instruction*, 15(2), 141-160. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.04.011>
- Sargeant, J. (2012). Qualitative Research Part II: Participants, Analysis, and Quality Assurance. *Journal of Graduate Medical Education*, 4(1), 1-3. <https://doi.org/10.4300/JGME-D-11-00307.1>
- Schein, E. (2017). *Organizational culture and leadership* (5th ed.). Jossey-Bass.
- Schraw, G., & Lehman, S. (2001). Situational interest: A review of the literature and Directions for the future research. *Educational psychology Review*, 13(1), 23-52. <https://link.springer.com>
- Schwartz, S.H. (1992). Universals in the content structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. En M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 1–65). <https://www.elsevier.com/>
- Siklander, P., Kangas, M., Ruhalahiti, S., & Korva, S. (2017). Exploring Triggers for Arousing Interest in the Online Learning. *Proceedings of INTED2017 Conference*, 9081-9089. 10.21125/inted.2017.2150
- Silverman, D. (2005). *Doing Qualitative Research*. (2.^a ed.) Londres: Sage Publications.
- Soric, I., & Palekic, M. (2009). The role of students' interest in self-regulated learning: The relationship between students' interest, learning strategies and causal attributions. *European Journal of Psychology of Education*, 24(4) 545-565. 10.1007/BF03178767
- Sosik, J. J. (2005). The role of personal values in the charismatic leadership of corporate managers: A model and preliminary field study. *The Leadership Quarterly*, 16(2), 221–244. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.01.002>

- Steenbergen-Hu, S., & Olszewski-Kubilius, P. (2017). Factors That Contributed to Gifted Students' Success on STEM Pathways: The Role of Race, Personal Interests, And Aspects of High School Experience. *Journal for the Education Of the Gifted*, 40(2), 99-134. 10.1177/0162353217701022
- Sun, L., Siklander, P., & Ruokamo, H. (2018). How to trigger students' interest in digital learning environments: A systematic literature review. *Seminar.net*, 14(1), 62-84. <https://journals.oslomet.no/index.php/seminar/article/view/2597>
- Tapia, J.A. (2005). Motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje: el cuestionario MEVA. *Psicothema*, 17(3), 404-411. www.psycothema.com
- Thornberry, G. (2003). Relación entre motivación de logro y rendimiento académico en alumnos de colegios limeños de diferente gestión. *Persona*, (6), 197-216. <http://revistas.ulima.edu.pe/index.php/Persona/article/view/931/880>
- Thornberry, G. (2008). Estrategias metacognitivas, motivación académica y rendimiento académico en alumnos ingresantes a una universidad de Lima metropolitana. *Persona*, (11), 177-193. <http://revistas.ulima.edu.pe/index.php/Persona/article/view/935/885>
- United Nations. (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>
- Valdiviezo, L., & Valdiviezo, L.M. (2008). Política y práctica de la interculturalidad en la educación peruana: análisis y propuesta. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54 (1) 1-12. <http://disde.minedu.gob.pe/handle/123456789/901>
- Valdés-Cuervo, A., Martínez-Ferrer, B., & Carlos-Martínez, E. (2017). El rol de las prácticas docentes en la prevención de la violencia escolar entre pares. *Revista de psicodidáctica*, 23(1). 33-38. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.05.006>
- Vásquez, L. (2016). El estado del arte de las investigaciones realizadas en lectura y escritura en la escuela experimental N° 7011 -Uladiaslao Zegarra Araujo de Lima-Perú entre los años 50-70, utilizando como metodología el método peruano. *Educa: Revista UMCH*, 8, 63-64.
- Weiss, E., Sevilla, D., Civera, A., Dávalos, A., & Naranjo, G. (2019). La enseñanza de distintas asignaturas en escuelas primarias: Una mirada a la práctica docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 24(81), 349-374. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000200349&lng=es&tlng=es.
- Williams, M., & Moser, T. (2019). The Art of Coding and Thematic Exploration in Qualitative Research. *International Management Review*, 15(1), 45-72. <https://pdfs.semanticscholar.org/5dd2/51ddfbb6a563b900e53a9b3476a8c4b2557b.pdf>

- Winch, C., Oancea, A., & Orchard, J. (2015). The contribution of educational research to teachers' professional learning: philosophical understandings. *Oxford Review of Education*, 41(2), 202-216.
<http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2015.1017406>
- Yana, M., & Adco, H. (2018). Acompañamiento pedagógico y rol docente en jornada escolar completa: caso instituciones educativas Santa Rosa y Salesianos de San Juan Bosco – Puno Perú. *Journal of High Andean Research*, 20(1), 137-148.
<http://dx.doi.org/10.18271/ria.2018.337>
- Ye, M.L., & Chen, Y. (2015). A Literature Research On Teachers' Emotional Labor, *Creative Education*. 6, 2232-2240. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.620230>
- Zacarias, M., & Luna, J.E.(2018). Formación docente en Educación Especial: hábitos de estudio y práctica docente. *Alteridad*, 13(2), 262-273.
<https://doi.org/10.17163/alt.v13n2.2018.09>





APÉNDICES

Apéndice 1: Guía de Entrevistas

Concepción de Educación

1. ¿Para qué sirven las escuelas? ¿qué se espera desarrollar en los alumnos?
2. ¿Qué valores deberían guiar la educación en nuestro país?
3. En su opinión ¿Cuáles son las 3 principales características de un buen educador?

Experiencia escolar

1. Supongamos que una persona desea matricular a su hijo en el colegio al que usted asistió ¿qué cosas debería saber sobre el colegio ___ antes de hacerlo?
2. ¿Qué actividades, rituales y costumbres eran promovidas en su colegio?
3. Presentar valores del centro educativo y que explique presencia o ausencia de a cada uno de ellos. Si cree necesario que agregue nuevos.
4. ¿Cuánto protagonismo tenían los alumnos dentro del aula de clase? ¿cómo se manifestaba esto?
5. Piense en una o dos personas significativas de su época escolar. ¿Qué aporte significativo recuerda de ellas?

Intereses personales

1. ¿Cuáles han sido sus principales intereses durante la niñez, adolescencia y adultez?
2. Explicar por qué uno se mantuvo estable y por qué otro cambió.
3. ¿Piensa que ha podido explorarlos y potenciarlos al máximo? ¿Cómo?
4. ¿Qué aspectos de su entorno contribuyeron al desarrollo de estos intereses? ¿Podía dar algunos ejemplos?

Relevancia de la educación recibida en la actualidad

1. ¿Cuáles intereses pudo desarrollar dentro de su contexto educativo y cuáles no? ¿cómo así?
2. ¿Qué valores establecidos previamente sobre su colegio (mostrar lista) sigue aplicando en su vida? Y ¿cuáles no?
3. ¿Considera que la escuela le ha ayudado a prepararse para las actividades que realiza actualmente? ¿De qué forma?
4. Si tuviera que mejorar o cambiar algo de su experiencia escolar, ¿qué sería?
5. ¿Qué tan satisfactoria considera que fue su experiencia escolar? (Solo si es necesaria)

Apéndice 2: Documento De Validación Por Expertos

Señor (a) Especialista,

Se le solicita colaborar en el proceso de validación de la guía de preguntas de la investigación “**VALORES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS E INTERESES INDIVIDUALES ESTUDIANTILES**”.

La presente guía de preguntas busca explorar los valores de los centros educativos de cada participante y el impacto de estos en el desarrollo de sus intereses individuales.

A continuación, se resumen los principales aspectos que se tendrán en cuenta para determinar en el proceso de validación del instrumento.

Objetivos de la validación	<ul style="list-style-type: none"> -Evaluar la redacción de las preguntas. -Evaluar el contenido de las preguntas. -Brindar observaciones de mejora, de acuerdo a su experiencia dentro del ámbito educativo.
Expertos	<ul style="list-style-type: none"> -Cinco especialistas vinculados al ámbito educativo: <ul style="list-style-type: none"> -Dos docentes escolares. -Dos psicólogos educativos. -Un Investigador en educación
Modo de validación	<p>Cuestionario de Validación por Juicio de Expertos.</p> <p><u>Método individual:</u> Cada experto responde al cuestionario y proporciona sus valoraciones de forma individualizada.</p>

La guía de preguntas permitirá que se pueda realizar la entrevista semiestructurada a profundidad. Se le presentarán 15 preguntas agrupadas de acuerdo a cuatro áreas a explorar: Concepción de la educación, experiencia escolar, Intereses individuales, relevancia de la educación recibida en la actualidad. Estas deberán ser calificadas de acuerdo a los siguientes criterios:

1: Pregunta muy poco aceptable	2: Pregunta poco aceptable	3: Pregunta regularmente aceptable	4: Pregunta aceptable	5: Pregunta muy aceptable
---------------------------------------	-----------------------------------	---	------------------------------	----------------------------------

En el caso de considerar que alguna pregunta es poco o muy poco aceptable para poder conocer los valores de los centros educativos e intereses individuales estudiantiles se le invita a indicar la razón o su duda en la casilla de “Observaciones”.

CUESTIONARIO DE VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

Nombre: _____ Especialista en: _____

Califique las siguientes preguntas:

1: Pregunta muy poco aceptable	2: Pregunta poco aceptable	3: Pregunta regularmente aceptable	4: Pregunta aceptable	5: Pregunta muy aceptable
---------------------------------------	-----------------------------------	---	------------------------------	----------------------------------

Concepción de la educación		Calificación					Observaciones
		1	2	3	4	5	
1	¿Qué significa para Ud. Educar/educación?						
2	¿Qué valores deberían guiar la educación en nuestro país?						
3	¿Cuáles considera que son las principales características de un educador?						
4	¿De qué forma cree que debería enseñarse en las escuelas?						

Experiencia escolar		Calificación					Observaciones
		1	2	3	4	5	
1	¿Podría hacer una descripción de las principales características de la escuela a la que asistió?						
2	¿Qué actividades considera que eran las más y menos promovidas en el colegio?						
3	¿Podría explicar brevemente los distintos roles que había en su centro educativo?						

Intereses individuales		Calificación					Observaciones
		1	2	3	4	5	
1	¿Cuáles han sido sus principales intereses a lo largo de su vida?						
2	¿Percibe que ha podido explorarlos y explotarlos al máximo? ¿Por qué?						
3	¿Qué factores de su ambiente considera que contribuyeron al desarrollo de estos intereses?						

Relevancia de la educación recibida en la actualidad	Calificación					Observaciones
	1	2	3	4	5	

1	¿Pudo desarrollar sus intereses dentro del contexto educativo? ¿Por qué?					
2	¿Qué valores promovidos por su colegio se reflejan en su día a día? ¿Cómo se manifiestan?					
3	¿En qué percibe que el colegio le ayudó más/menos? ¿Cómo se manifestó?					
4	¿Qué tan satisfactoria considera que fue su experiencia escolar?					
5	Si tuviera que mejorar o cambiar algo de la educación recibida, ¿Qué sería?					

Firma del especialista

Apéndice 3: Consentimiento Informado

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer al participante en esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participante. La presente investigación es conducida por Francisco Borges De Sanctis de la Universidad de Lima. La meta de este estudio es explorar los valores educativos relacionados al desarrollo de los intereses individuales. Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Esto tomará aproximadamente 60 minutos de su tiempo.

Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado. La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario y a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, las grabaciones o videos se destruirán. Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del mismo en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas. Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por _____.
He sido informado (a) de que la meta de este estudio es _____.
Me han indicado también que tendré que responder preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente _____ minutos. Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a _____ al teléfono _____. Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a _____ al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha

Apéndice 4: Cronograma

	2018												2019																							
	Noviembre				Diciembre				Febrero				Marzo				Abril				Mayo				Junio				Julio							
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
Planteamiento problema																																				
Marco Teórico																																				
Objetivos																																				
Método																																				
Referencias y Formato																																				
Revisión																																				
Recopilación de información																																				
Transcripción																																				
Análisis de Datos																																				
Resultados																																				
Conclusiones																																				
Recomendaciones y revisión final																																				
Presentación																																				

Apéndice 5: Presupuesto

Material			
	Costo unitario	Cantidad	Total
Grabadora	S/ 150.00	1	S/ 150.00
Lapiceros	S/ 0.10	3	S/ 0.30
Hojas (Paquete)	S/ 10.00	1	S/ 10.00
Comida Focus	S/ 3.00	20	S/ 60.00
		Total	S/ 220.30

Transporte			
	Costo unitario	Cantidad	Total
Taxi	S/ 10.00	5	S/ 50.00
Bus	S/ 1.50	20	S/ 30.00
		Total	S/ 80.00

Regalos			
	Costo unitario	Cantidad	Total
Chocolates	S/ 3.00	20	S/ 60.00
		Total	S/ 60.00

Total	
Material	S/ 220.30
Transporte	S/ 80.00
Regalos	S/ 60.00
Total	S/ 360.30

Apéndice 6: Libro de códigos

Libro de Códigos		
<p><i>"yo me acuerdo que los último años de secundaria habían talleres de cocina que, pienso, también me ayudaron un poco a explorar eso"</i></p>	<p>_____</p>	<p>Información nueva</p>
<p><i>"Todos tenemos cercanía con todos. Y sí, el colegio siempre fue super familiar"</i></p>	<p>_____</p>	<p>Estrategias que apoyan la relación</p>
<p><i>"me encantó pues(...) formas una empatía con el profesor y te habla como persona no como niño."</i></p>	<p>_____</p>	<p>Estrategias que apoyan la autonomía</p>
<p><i>"nos sentaron en parejas, o sea, de a dos y como que siempre trataban de juntar a alguien que le iba bien académicamente con alguien que no tanto para que pueda mejorar"</i></p>	<p>_____</p>	<p>Estrategias que apoyan la competencia</p>
<p><i>"No, la vela no tenía nada que ver. Yo pedía permiso y me lo daban. Para irme a Paracas, siempre me lo dieron."</i></p>	<p>_____</p>	
<p><i>"me alimentaba mi curiosidad y sabía que yo leía un montón antes de irme a dormir y hablaba con él y me daba libros como para niños de biología y todo eso"</i></p>	<p>_____</p>	
<p><i>"el colegio me dio un reconocimiento de arte, la profesora me dijo "tienes que estudiar arte" y me dio un folleto de corrientes alternas"</i></p>	<p>_____</p>	
<p><i>"Si. Organizaba los intercolleras, habían los campeonatos..."</i></p>	<p>_____</p>	
<p><i>"si regresaba con algún tipo de premio lo nombraban en la formación al frente de todos"</i></p>	<p>_____</p>	
<p><i>"esa parte social también cuando quieres quedar bien ante más personas, por más que no tenga una nota, uno se esfuerza más."</i></p>	<p>_____</p>	

Actividades escolares

Ambiente Social