



UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA

Facultad de Educación
Escuela de Orientación y Educación Especial
Instituto de Investigación en Educación

Autonomía
Universitaria
Condición de un pueblo libre

Proyecto de Investigación N° 724-A9-311

**RECURSOS QUE POSEEN DOCENTES DE SECUNDARIA
PARA FAVORECER EL INVOLUCRAMIENTO DE LAS
ESTUDIANTES Y LOS ESTUDIANTES
EN EL PROCESO EDUCATIVO**

Informe final

M.Sc. Irma Arguedas Negrini

Julio de 2011

Índice

	Página
I. Información general	4
II. Antecedentes	5
III. Referente teórico	7
1. ¿En qué consiste el involucramiento?	8
2. Tipos de involucramiento	9
3. Efectos del involucramiento	12
4. Antecedentes del involucramiento	14
5. Precursores ambientales del involucramiento	17
6. Prácticas educativas que promueven el involucramiento	20
IV. Procedimiento metodológico	23
V. Análisis y discusión de los resultados	25
VI. Conclusiones	39
VII. Recomendaciones y limitaciones	43
VIII. Divulgación de los hallazgos	44
IX. Bibliografía	45
X. Informe financiero	51
XI. Anexos	53
1. Anexo 1 Guía de observación	55
2. Anexo 2 Formas de manifestación tipos de INVOLUCRAMIENTO	57
3. Anexo 3 Guía de entrevista	59
4. Anexo 4 Fórmula de Consentimiento informado	61
5. Anexo 5 Machote de carta de solicitud de ingreso a instituciones	63
6. Anexo 6 Artículo científico	64
7. Anexo 7 Artículo científico	65

I. Información general

INFORMACIÓN ADMINISTRATIVA DEL PROYECTO

Nº de proyecto: 724-A9-311

Nombre: RECURSOS QUE POSEEN DOCENTES DE SECUNDARIA PARA FAVORECER EL INVOLUCRAMIENTO DE LAS ESTUDIANTES Y LOS ESTUDIANTES EN EL PROCESO EDUCATIVO

Unidad base de la investigadora: Escuela de Orientación y Educación Especial

Unidad de adscripción: Instituto de Investigación en Educación

Programa al que pertenece: Mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Nombre de la investigadora y carga asignada: Irma Arguedas Negrini. Carga académica: $\frac{1}{4}$ de tiempo, del cual $\frac{1}{8}$ fue aportado por el Instituto de Investigación en Educación y el otro $\frac{1}{8}$ por la Escuela de Orientación y Educación Especial.

Vigencia: 05/01/2009 – 31/12/2010

RESUMEN

El involucramiento se refiere al grado en que las y los estudiantes participan en actividades académicas y no académicas de la institución y valoran y se identifican con el proceso educativo. Incluye las dimensiones de comportamiento, emoción y cognición, a partir de lo cual se han descrito tres tipos, a saber, involucramiento conductual, involucramiento emocional e involucramiento cognitivo. Entre estos tres tipos de involucramiento que se han distinguido, hay una interrelación dinámica y algún traslape. El involucramiento se asocia con la motivación y la permanencia en el colegio, contribuyendo con la disminución de la salida anticipada del sistema educativo. El grado de involucramiento responde a intervenciones del personal docente, por lo que se ha reconocido la importancia de éste en su promoción. Para identificar recursos utilizados por educadoras y educadores costarricenses para este fin, se diseñó un estudio cualitativo que se llevó a cabo en instituciones de educación secundaria pública diurna y nocturna. La información se recolectó mediante entrevistas semi-estructuradas y observaciones a once docentes. Se encontró que las personas participantes tienen un alto grado de satisfacción por haber elegido la profesión docente, lo cual, junto con la formación inicial recibida y el desarrollo profesional posterior, les ha permitido tener claridad acerca de los elementos que fundamentan su quehacer diario. Adicionalmente, se constató que acompañan este proceso de una autoevaluación permanente de la efectividad para alcanzar las metas que se trazan como educadoras y educadores. Todos éstos se consideraron los recursos docentes para favorecer el involucramiento del estudiantado en el proceso educativo. Cabe agregar que también reconocen que presentan algunas necesidades de formación, para optimizar sus respuestas a las demandas del trabajo con estudiantes de secundaria.

DESCRIPTORES: ÉXITO ESCOLAR, RELACIÓN DOCENTES-ESTUDIANTES, EDUCACIÓN SECUNDARIA

II. Antecedentes

1. Introducción

La salida del sistema educativo antes de concluir la secundaria es un problema acuciante que afecta la calidad de vida y el ejercicio de los derechos de la población adolescente. Una forma de prevenirla es favoreciendo el involucramiento de las y los estudiantes (Janosz, Archambault, Morizot y Pagani, 2008). El involucramiento (conocido en inglés como 'student engagement') se refiere al compromiso y la conexión significativa con el proceso educativo; sus implicaciones se extienden en el corto, mediano y largo plazo, influyendo en los rendimientos y en el grado de bienestar del estudiantado. El nivel de involucramiento de las alumnas y los alumnos es modificable por influencias externas, tales como aspectos comportamentales y actitudinales docentes y el clima escolar. Aunque hay algunos factores fuera de su alcance, buena parte del contexto para el involucramiento es creado por el personal docente. Por su parte, el desinvolucramiento es un proceso durante el cual la persona se desvincula de la institución y de las normas que la rigen y reduce los niveles de esfuerzo y compromiso; se asocia con el fracaso y el malestar, y es un antecedente de la decisión de salir anticipadamente de la institución (Balfanz, Herzog y Mac Iver, 2007). El desinvolucramiento se presenta cuando la persona siente amenazados el sentido de competencia, la autodeterminación o los vínculos positivos con otras personas; también cuando se experimenta hambre, temor, problemas familiares o enfermedad; cabe aclarar que es posible revertirlo (Center for Mental Health in Schools, 2008; Ryan y Deci, 2000; Finn y Rock, 1997; Russell, Ainley y Frydenberg, s.f.; Van Ryzin, Gravely y Roseth, 2009).

Al involucramiento se le ha dado importancia debido a que éste es requerido para un aprendizaje efectivo y el logro escolar. Asimismo, se relaciona con otras metas de la educación, aparte del logro académico, como el desarrollo de las habilidades socioafectivas y de los sentidos de valoración y pertenencia. El involucramiento es crítico en una sociedad que valora el aprendizaje a lo largo de todo el ciclo vital, la ciudadanía activa y la responsabilidad personal. El estudiantado involucrado desarrolla habilidades para aprender, participar y comunicar que son beneficiosas a lo largo de la vida (Murray, Mitchell, Gale, Edwards y Zyngier, 2004).

Se trata de un concepto multidimensional que incorpora facetas centrales e interrelacionadas del funcionamiento humano, por lo que se han descrito tres tipos de involucramiento: conductual, emocional y cognitivo. El conductual tiene que ver con la implicación en tareas, la persistencia y la participación en diversidad de actividades. El

emocional se refiere a la motivación, la identificación con la institución y el gusto por aprender. El involucramiento cognitivo se refleja en el esfuerzo por entender ideas complejas o tener dominio en tareas difíciles y se relaciona con los procesos de pensamiento que conducen al descubrimiento de significados. Cabe agregar que existe un traslape entre el constructo involucramiento y la motivación (Appleton, Christenson y Furlong, 2008; Archambault, Janosz, Fallu y Pagani, 2009; Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004; Martin y Dowson, 2009; Murray et al., 2004); Yazzie-Mintz, 2007).

En este informe se presenta el proceso seguido para explorar el fenómeno del involucramiento en el proceso educativo y las formas como el personal docente lo favorece. Se exponen los antecedentes del estudio, el marco teórico que sustentó el trabajo, el procedimiento metodológico seguido para recolectar y analizar información y las conclusiones a las que se llegó.

2. Antecedentes del proceso investigativo

El proyecto constituye una profundización en el tema de la permanencia en la educación secundaria. Anteriormente se llevó a cabo el proyecto “Factores que promueven la permanencia de estudiantes en la educación secundaria” y se determinó, entre otros factores, la importancia del involucramiento y del papel del personal docente en su promoción. Por esta razón se diseñó un estudio que permitiera identificar formas como educadoras y educadores de secundaria buscan favorecer el involucramiento de sus estudiantes en el proceso educativo, para posteriormente divulgar la información acerca de los recursos docentes que podrían ser utilizados en otras instituciones.

La propuesta inicial era para trabajar sólo en colegios diurnos y usando como única técnica de recolección de información la entrevista semi-estructurada. Las personas evaluadoras de la propuesta sugirieron incluir un colegio nocturno, para contar con la perspectiva de este sector; asimismo, se recomendó la realización de observaciones como complemento a la información recolectada a través de las entrevistas. Ambas recomendaciones resultaron ser aciertos que enriquecieron el proyecto.

3. Planteamiento del problema

Dada la importancia del involucramiento en el proceso educativo y del papel de la persona docente en su promoción, se planteó el problema: ¿Cuáles son las formas

como el personal docente de secundaria favorece el involucramiento del estudiantado en el proceso educativo?

4. Objetivos

El objetivo General consistió en: Analizar los recursos personales que tienen docentes de secundaria para favorecer el involucramiento del estudiantado en el proceso educativo.

Se plantearon cuatro objetivos específicos, a saber:

- Caracterizar los recursos que utilizan las y los docentes participantes para favorecer el involucramiento conductual del estudiantado.

- Caracterizar los recursos que utilizan las y los docentes participantes para favorecer el involucramiento emocional del estudiantado.

- Caracterizar los recursos que utilizan las y los docentes participantes para favorecer el involucramiento cognitivo del estudiantado.

- Identificar necesidades de formación del personal docente para el desarrollo de recursos que favorecen el involucramiento del estudiantado en el proceso educativo.

III. Referente teórico

1. ¿En qué consiste el involucramiento?

El involucramiento en el proceso educativo se refiere a las actitudes de las estudiantes y los estudiantes hacia el colegio, sus relaciones interpersonales dentro de la institución y su disposición hacia el aprendizaje. Se expresa mediante el sentimiento de conexión y la participación en las diversas actividades escolares. Implica que las alumnas y los alumnos participen en actividades académicas y no académicas, que tengan amistades en el colegio y buenas relaciones con docentes, que desarrollen un sentido de pertenencia y que se identifiquen con la institución y los valores por los que esta se rige; implica también que sientan aceptación, inclusión y apoyo de las demás personas en la institución educativa (Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004; Goodenow, 1993; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE, 2005; Willms, 2003).

El involucramiento es un compromiso activo para prestar atención, cumplir con trabajos y encontrar algún valor inherente en lo que se realiza en el colegio, por lo que es importante que las estudiantes y los estudiantes relacionen las tareas asignadas con sus metas a corto y largo plazo. El involucramiento se ha considerado un posible antídoto contra la desmotivación y el bajo rendimiento del estudiantado, ya que es modificable por influencias contextuales y ajustes en el ambiente escolar, por ejemplo, mediante medidas para satisfacer las necesidades de las alumnas y los alumnos y el tipo de instrucción que se les brinda. Resulta de una interacción entre los individuos y un ambiente institucional que favorece las oportunidades para la participación, para las relaciones interpersonales edificantes y para los desafíos intelectuales, por lo que las características del contexto socio-emocional son importantes (Fredricks *et al.*, 2004; Jennings, 2003).

Quienes tienen niveles bajos de involucramiento muestran mayor apatía y están en mayor riesgo de consecuencias adversas, incluyendo comportamientos maladaptativos y ausentismo. Se ha observado que las alumnas y los alumnos que van perdiendo interés en las actividades escolares, que atienden menos las indicaciones de docentes y responden más pobremente a la interacción en clase, son quienes tienen niveles previos de motivación e involucramiento más bajos. Esto podría deberse, entre otras causas, a una disminución en las creencias acerca de la propia competencia, al efecto acumulativo del bajo rendimiento, a la ausencia de lazos sociales y al uso de metodologías poco estimulantes (González, 2006; Klem y Connell, 2004a; Ryan y Patrick, 2001).

El desinvolucramiento es un elemento central del proceso que conduce a la deserción; aquellas personas que se desinvolucran tienen mayores probabilidades de salir anticipadamente del sistema educativo y no regresar, limitando de esa forma sus oportunidades laborales y aumentando el riesgo de caer en la pobreza, ya que la exclusión educativa con frecuencia conduce a la exclusión social (Audas y Willms, 2001; Echeita y Duk, 2008; Programa Estado de la Nación, 2004). Las consecuencias del desinvolucramiento afectan más a estudiantes que por diferentes razones se encuentran en desventaja. Willms (2003) alerta que las jóvenes y los jóvenes que tienen dificultades económicas, académicas o conductuales deben considerarse vulnerables y, si no hay intervenciones acertadas, las posibilidades de logro escolar y de gozar de vidas con bienestar se disminuyen. Tanto el bajo rendimiento como los problemas conductuales y la creciente desconexión de la institución se van convirtiendo en factores de riesgo que es necesario identificar y enfrentar para que así puedan desarrollar las habilidades necesarias para un desarrollo integral.

Cuando las estudiantes y los estudiantes están desinvolucrados y sienten que no pertenecen a la institución educativa, se retraen de las actividades escolares de forma significativa. Quienes no reciben reconocimiento en el aula se van desvinculando, manifiestan más problemas conductuales y actitudes negativas hacia el estudio y hacia las personas que componen las comunidades educativas, dándose así una interacción entre el desinvolucramiento y el bajo rendimiento, en la que uno aumenta el otro y ambos disminuyen las expectativas de logro. Otro aspecto importante del involucramiento es la asistencia al colegio. La relación entre el involucramiento y la asistencia es bidireccional, al igual que la relación entre el involucramiento y el rendimiento. Es decir, el involucramiento aumenta la asistencia pero a la vez la asistencia aumenta el involucramiento; el desinvolucramiento aumenta el ausentismo y el ausentismo aumenta el desinvolucramiento (Jablon y Wilkinson, 2006; Oliva y Pagliari, 2006).

2. Tipos de involucramiento

El involucramiento incluye las dimensiones de comportamiento, emoción y cognición, a partir de lo cual se han descrito tres tipos, a saber, involucramiento conductual, involucramiento emocional e involucramiento cognitivo, relacionados respectivamente con la forma como las estudiantes y los estudiantes se comportan y se sienten acerca de la experiencia educativa formal y con la capacidad para sintetizar información nueva, pensar críticamente y resolver problemas (Fredricks, *et al.*, 2004; Jimerson, Campos y Greif, 2003).

Entre estos tres tipos de involucramiento que se han distinguido, hay una interrelación dinámica y algún traslape. Asimismo, se ha observado que las estudiantes y los estudiantes pueden manifestar diferentes grados de cada uno de los tipos involucramiento, por ejemplo, desde cumplimiento de tareas hasta ser integrante del gobierno estudiantil (involucramiento conductual), desde cierto gusto hasta identificación por y valoración profunda de la institución (involucramiento emocional), desde memorización hasta uso de estrategias de aprendizaje auto-regulado (involucramiento cognitivo). Es decir, cada tipo de involucramiento puede verse como un continuum de compromiso. El involucramiento puede variar en cuanto a duración e intensidad; puede presentarse sólo en situaciones específicas, de forma estable o bien evolucionar a través del tiempo. Hay variaciones entre estudiantes en cuanto al grado requerido de cada uno de los tipos de involucramiento para obtener una influencia significativa sobre los resultados asociados de interés (Fredricks *et al.*, 2004; Furlong, Whipple, St. Jean, Simental, Soliz y Punthuna, 2003).

2.1 Involucramiento conductual. Son las acciones y rendimientos observables del estudiante o la estudiante al interactuar en el colegio y realizar sus tareas. Se caracteriza por:

2.1.1 Conductas positivas, como asistir a lecciones, seguir normas, responder a instrucciones, cumplir tareas, entusiasmo; ausencia de conductas disruptivas como faltar a clase.

2.1.2 Implicación en tareas académicas, que incluye esfuerzo, concentración, atención, formulación de preguntas y contribución a las discusiones en clase en oposición a retraimiento y limitada comunicación.

2.1.3 Participación en actividades deportivas, artísticas o de gobierno estudiantil. Esta participación es tanto cooperativa como autónoma.

2.1.4 Persistencia en las diferentes tareas que se realizan.

Tal y como se anotó, en el involucramiento conductual pueden presentarse variaciones de forma que algunas o algunos estudiantes pueden tener mal comportamiento pero ser persistentes y completar sus trabajos, otras y otros pueden seguir las normas de la clase, pero no cumplir con los requerimientos académicos, hay quienes pueden dar la apariencia de desvinculación de las tareas en cuestión sin estarlo, o a la inversa (Fredricks *et al.*, 2004; Furlong y Christenson, 2008).

2.2 Involucramiento emocional. Es el componente afectivo del involucramiento, la forma como la persona se siente y reacciona en el colegio en cuanto a actividades y relaciones interpersonales. Se manifiesta mediante:

2.2.1 Las reacciones hacia el proceso educativo, hacia los contenidos académicos y hacia las personas de la institución. Cuando hay involucramiento emocional domina el interés sobre el aburrimiento, la felicidad sobre la tristeza y la serenidad sobre la ansiedad. Aquí también se presentan variaciones: las reacciones emocionales pueden ser positivas hacia unos y negativas hacia otros de los diferentes aspectos de la experiencia estudiantil (académico, compañeras y compañeros, relación docentes-estudiantes).

2.2.2 Identificación con la institución y sentido de pertenencia.

2.2.3 Valoración de la educación y lo que se relaciona con ésta.

2.2.4 Motivación.

Las emociones y valores del alumnado se presentan de manera estable o bien en función de factores contextuales y pasajeros. Se ha detectado un traslape entre el involucramiento emocional y el conductual, ya que es difícil determinar la fuente de las emociones, por ejemplo, si la persona está contenta por lo que sucede a nivel social o a nivel de procesos cognitivos, si está contenta de forma temporal o permanente (Klem y Connell, 2004a; National Research Council Institute of Medicine, 2003).

2.3 Involucramiento cognitivo. Tiene que ver con actividades mentales como el sostenimiento de la atención y la utilización de estrategias meta-cognitivas. La persona involucrada cognitivamente tiene disposición a hacer el esfuerzo necesario para dominar tareas difíciles y aplicar nuevos conceptos. Algunos indicadores del involucramiento cognitivo, como el aprendizaje estratégico, se infieren o se logran identificar sólo por medio de auto-reportes; otros son observables tales como la búsqueda de ayuda o solicitud de clarificaciones cuando se considera necesario, y el continuar con los trabajos hasta terminarlos. Se refiere a:

2.3.1 Auto-regulación: planeamiento, monitoreo y evaluación de cogniciones; uso de la reflexión para comprender ideas

2.3.2 El ser estratégico como aprendiz para recordar, organizar y comprender el material estudiado; búsqueda de relaciones entre la información nueva y los conocimientos previos.

2.3.3 Preferencia por los desafíos en el aprendizaje, aunque la persistencia y la preferencia por las tareas desafiantes pueden ser evidencia de los tres tipos de involucramiento.

2.3.4 Flexibilidad en la solución de problemas, incluyendo el intercambio de ideas.

2.3.5 Adaptación constructiva (razonamiento optimista, persistencia y búsqueda de soluciones en lugar de abandonar los esfuerzos) ante los fracasos o dificultades.

2.3.6 Esfuerzo enfocado en el aprendizaje: por comprender y dominar conocimientos y habilidades que se enseñan en el colegio, por mantener la concentración a pesar de las diversas distracciones.

2.3.7 Las creencias del estudiante y la estudiante con respecto a su persona, a los demás miembros de la comunidad educativa y a la capacidad y eficacia propias; a las percepciones de apoyo, de las expectativas transmitidas y de la relevancia del trabajo escolar para sus aspiraciones futuras

Tener las metas de comprensión y dominio de las tareas, así como de desarrollarse como estudiante, se asocia con involucramiento cognitivo. Existe una diferencia entre dirigir los esfuerzos como estudiante hacia la comprensión del material y dirigirlos hacia la obtención de buenas calificaciones o parecer capaz ante las demás personas. Lo anterior determina el tipo de estrategias a utilizar: cuando se busca la comprensión y el dominio, se usan estrategias para el aprendizaje en profundidad, cuando la meta es la retención de información a corto plazo, se utiliza más el aprendizaje superficial. Algunas de las posibles variaciones en el involucramiento cognitivo pueden ser que el estudiante y la estudiante sean al mismo tiempo altamente estratégicos y altamente dedicados al aprendizaje, o que sólo sean estratégicos cuando es necesario obtener buenas calificaciones y no porque tengan motivación para aprender; también podrían tener motivación para aprender pero carecer de las habilidades o conocimientos acerca de cómo o cuándo utilizar estrategias de aprendizaje. Es importante agregar que no en todos los casos las alumnas y los alumnos requieren utilizar estrategias para el aprendizaje en profundidad, ya que a veces la naturaleza de las tareas asignadas no lo amerita. Se ha especulado que es posible que los estudiantes no se involucren de forma profunda en el aprendizaje hasta que hayan desarrollado la capacidad intelectual para la autorregulación y para el aprendizaje intencional (Alonso Tapia, 1998; Bixio, 2005; Fredricks, *et al.*, 2004; Klem y Connell, 2004a).

3. Efectos del involucramiento

Diversos estudios han destacado los efectos del involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en sus procesos educativos. Se ha encontrado que el involucramiento es predictor de logros en los diversos ámbitos de la vida escolar. En términos generales, el alumnado involucrado cree que la experiencia educativa que vive es relevante para su futuro y tiene mayor disposición para el aprendizaje, no solo durante su estancia en el colegio sino también a lo largo de todo el ciclo vital. Si bien el involucramiento se ha asociado con alto rendimiento académico, persistencia y

permanencia en la educación secundaria, el sentido de pertenencia y la participación son resultados educativos que influyen positivamente en la salud integral y el bienestar, por lo que son tan importantes en sí mismos como el rendimiento y la permanencia; el proceso tiene tanta relevancia como el producto. En este sentido, el involucramiento es un resultado educativo fundamental y es una influencia positiva para la totalidad del estudiantado (Furlong, Whipple, St. Jean Simental, Soliz y Punthuna, 2003; Klem y Connell, 2004a; Willms, 2003).

Furlong *et al.* (2003) aportan que desde una perspectiva evolutiva, el involucramiento promueve la competencia social y académica, y más allá de eso, favorece la capacidad para sostener los elementos del involucramiento que influyen positivamente en el desarrollo a lo largo de todo el ciclo vital, favoreciendo el cumplimiento de las tareas propias de cada etapa y el enfrentamiento de desafíos.

En cuanto a los efectos sobre el rendimiento, se ha encontrado una correlación entre el involucramiento conductual y logros en el aprendizaje académico y social; los problemas de indisciplina se asocian con bajo rendimiento. El involucramiento emocional se ha relacionado con efectos a nivel de: vínculo con la institución, disposición para cumplir con las tareas asignadas, disfrute de la experiencia colegial y motivación intrínseca. El grado de interés y el valor asignado a la tarea o a la experiencia educativa, los cuales son indicadores de involucramiento emocional, tienen influencia sobre el rendimiento. El involucramiento cognitivo predice el éxito escolar y favorece la capacidad para comprender y sintetizar contenidos. Las personas involucradas cognitivamente establecen metas relacionadas con el dominio de tareas más que con motivos externos, aunque esto no excluye el deseo por obtener buenas calificaciones. El uso de estrategias metacognitivas como regular la atención y el esfuerzo, relacionar la nueva información con conocimientos previos y el monitoreo activo de la comprensión, favorecen el rendimiento. Los incentivos extrínsecos pueden ser recomendables inicialmente, pero el uso constante de recordatorios de las consecuencias externas de los comportamientos, disminuye el involucramiento cognitivo (Fredricks *et al.*, 2004; Lens y Vansteenkiste, 2006).

Adicionalmente, se ha observado que un tipo de involucramiento puede mejorar otro, y en conjunto favorecer el rendimiento del estudiantado. La participación (involucramiento conductual) favorece la identificación (involucramiento emocional); una mayor identificación aumenta la participación significativa, lo que a su vez favorece las relaciones interpersonales de apoyo (Finn y Voelkl, 1993; Jennings, 2003).

En términos generales, como se ha anotado, quienes tienen mayor participación tienden a tener mejor rendimiento, aunque se dan múltiples situaciones

específicas de estudiantes que tienen alto rendimiento pero que no sienten apego o pertenencia a la institución o que por el contrario, presentan factores de riesgo como dificultades académicas y sin embargo, mantienen un fuerte sentido de pertenencia. Aunque se dan esas variaciones individuales, el aumento en los indicadores de involucramiento (participación, pertenencia y el esfuerzo por aprender y comprender) no va en detrimento del desarrollo de habilidades académicas (Janosz, Archambault, Morizot y Pagani, 2008; Willms, 2003).

También se ha encontrado que los tres tipos de involucramiento previenen la salida anticipada del colegio. Finn y Rock (1997) han documentado diferencias a nivel de involucramiento conductual en estudiantes que han clasificado como resilientes o exitosos (permanecen y tienen éxito académico), los que permanecen pero lo hacen de forma marginal (permanecen pero fracasan académicamente) y los desertores. Algunas personas no desertan pero asisten de forma irregular y se dedican poco a sus trabajos escolares, lo que las va desinvolucrando del proceso educativo (National Research Council, Institute of Medicine, 2003).

A nivel emocional, el sentido de conexión con la institución y con el personal docente se ha asociado con la permanencia. La falta de identificación se ha relacionado con la poca participación, lo que tiene consecuencias negativas sobre el rendimiento (aquí un tipo de involucramiento —el emocional— tiene efectos sobre otro —el conductual). La identificación y la participación se influyen recíprocamente en un proceso cíclico que favorece la permanencia; si están débiles, aumentan las probabilidades de abandono (UNESCO, 2008; Willms, 2003).

4. Antecedentes del involucramiento

Familiares, docentes y el ambiente institucional tienen influencia sobre el grado de involucramiento. La promoción del desarrollo socioemocional mediante satisfacción de las necesidades de las estudiantes y los estudiantes, es un factor contextual clave para su involucramiento. Aunque una institución educativa no puede atender todas las necesidades del estudiantado, sí hay mucho que se puede hacer para la edificación de fortalezas y para hacer de cada colegio una comunidad inclusiva, en la que cada persona es reconocida, valorada y tomada en consideración. Es pertinente brindar las condiciones para la satisfacción de las necesidades de relación o conexión significativa, de sentirse personas competentes, de autonomía y de establecimiento de metas futuras (Echeita y Duk, 2008; Klem y Connell, 2004b; Krauskopf, 2000).

4. 1 Necesidad de conexión significativa con la familia, el colegio y la comunidad. A nivel escolar, esta necesidad es satisfecha en aulas en las que las relaciones interpersonales son constructivas, el trato respetuoso y en las que se percibe un clima de apoyo. Una persona se siente conectada socialmente cuando sus opiniones son valoradas y sus necesidades atendidas. También es importante que cada estudiante tenga un sentido de pertenencia a su grupo y a su institución, que le permita vivenciar el colegio como una comunidad de la que forma parte. Aunque con sólo un sentido de conexión no es suficiente, tenerlo favorece el involucramiento, la asistencia y el aprendizaje. El sentido de pertenencia promueve el esfuerzo sostenido y la permanencia en el colegio; por su parte, la desvinculación se relaciona con la decisión de abandonar los estudios. La sensación de pertenecer a la comunidad educativa, por tener elementos afectivos, también tiene que ver con el involucramiento emocional, por lo que influye en las actitudes y favorece la satisfacción de las alumnas y los alumnos con sus experiencias educativas. La pertenencia favorece la identificación con valores relacionados con la importancia de alcanzar un nivel educativo que favorezca la calidad de vida. También la pertenencia facilita el desarrollo de las redes sociales, que a su vez son un apoyo para obtener logros en los procesos de aprendizaje. Se ha encontrado una asociación entre la necesidad de pertenencia y el involucramiento conductual y emocional. La necesidad de mantener conexiones no se opone a la necesidad de autonomía (Klem y Connell, 2004b; Krauskopf, 2001; Osterman, 2000; Papházy, 2006).

4. 2 Necesidad de sentirse una persona competente. Esta necesidad se refiere a las creencias acerca del control, las estrategias utilizadas y la propia capacidad, es decir, las concepciones de cada estudiante acerca de su propio desarrollo y logros, el grado de control que tiene sobre éstos y la comprensión de cómo proceder para enfrentar tareas y resolver problemas. Las creencias que el estudiante o la estudiante tengan acerca de cómo les puede ir en el colegio afectan directamente el involucramiento en el proceso educativo. Las creencias también producen emociones que ya sea fortalecen, o bien interfieren con, el involucramiento. Las personas aprenden y disfrutan más las tareas académicas cuando se sienten competentes y tienen la expectativa de tener logros. Sentirse competente también da un sentido de control personal, que es crítico en el proceso de aprendizaje y en el esfuerzo con que se enfrentan las tareas. Quienes creen que no son competentes, tienden a tener mayor ansiedad en situaciones de aprendizaje por temor a revelar su supuesta ignorancia; prefieren no hacer preguntas o dar opiniones porque anticipan sentimientos de vergüenza o humillación. Prefieren no intentar, que intentar y fracasar. Aquí cobra importancia la

conciencia de las propias emociones, ya que permite identificar estrategias constructivas y fortalecer las capacidades sociales. Se ha encontrado una asociación entre la satisfacción de la necesidad de competencia y los tres tipos de involucramiento, tanto en primaria como en secundaria (Brophy, 2006; Klem y Connell, 2004a; Papahzy, 2006).

Cabe mencionar que los fracasos repetidos pueden llevar a juicios generalizados sobre la propia capacidad, lo que conduce a la disminución en los esfuerzos. La percepción de competencia no se logra con tareas demasiado difíciles o por el contrario, demasiado fáciles o triviales, lo que se requiere es un nivel de desafío óptimo, en otras palabras, alcanzable mediante la creciente adquisición de habilidades (Brophy, 2006; Reeve, 2003; Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider y Steele Shernoff, 2003).

4. 3 Necesidad de planificar el futuro. Las personas adolescentes necesitan fijar objetivos por sí mismas y planificar a corto y largo plazo; por consiguiente, las oportunidades para explorar opciones y practicar la planificación son esenciales. Con esto en mente, las dificultades se pueden utilizar para la reflexión, la búsqueda de alternativas y el fortalecimiento de la capacidad para resolver problemas (Papházy, 2006).

4. 4 Necesidad de autonomía. El hacer las cosas por razones personales y no porque las acciones propias son controladas por otras personas; favorece no sólo el logro escolar, sino también el bienestar psicológico y el desarrollo integral. La necesidad de autonomía se puede satisfacer más en ambientes en los que las estudiantes y los estudiantes pueden hacer algunas elecciones y tomar decisiones de forma conjunta. Razones internas o autónomas para llevar a cabo las actividades escolares, como el interés y el placer se han relacionado con el involucramiento conductual y emocional del estudiantado. La autonomía implica que la persona acepta sus responsabilidades, maneja sus conductas y emociones y participa en las actividades de la vida de la comunidad escolar. Aun en los casos en que el estudiante o la estudiante crean en su capacidad para tener logros educativos, es poco factible que se esfuercen si no encuentran una razón para hacerlo. Las razones son variadas: el placer del aprendizaje, evitar el castigo, alta valoración de la educación, entre muchas otras, por lo que el grado de involucramiento depende del tipo de motivación que se tenga. Las fuentes internas de motivación como el interés por la tarea y el deseo de alcanzar metas relevantes para la persona, se asocian más con los tres tipos de involucramiento que las motivaciones extrínsecas como evitar un castigo o recibir

recompensas materiales; más que involucramiento, lo que se logra con esto último es que se hagan las tareas para salir de ellas o por conformismo. Los sentimientos acerca de la propia competencia y los valores y metas educacionales guardan entre sí una estrecha relación. Si algunos trabajos o temas específicos no resultan atractivos, pero se conceptualizan como submetas de metas a mediano o largo plazo, como la conclusión de los estudios secundarios, se realizan con mayor motivación (Lens y Vansteenkiste, 2006; Ochaíta y Espinosa, 2004; Van Ryzin, Gravely y Roseth, 2009).

5. Precursores ambientales del involucramiento

El involucramiento es maleable, es una función tanto del individuo como del contexto, lo que implica que las medidas para aumentarlo y la construcción de un clima educacional efectivo son influenciadas de forma significativa por las educadoras y los educadores. El personal docente favorece el involucramiento cuando se centra en la formación integral de las estudiantes y los estudiantes, apoya el aprendizaje de habilidades y conceptos específicos y brinda al alumnado asociaciones positivas con el proceso educativo. Las docentes y los docentes que logran involucrar a sus estudiantes fomentan relaciones positivas y se esfuerzan por crear auténticas comunidades de aprendizaje en las que las experiencias escolares de calidad son para todas y todos. A la vez, las educadoras y los educadores reportan sentirse energizados cuando sus estudiantes muestran entusiasmo y tienen éxito (González, 2006; Jablon y Wilkinson, 2006).

El logro escolar previo, la instrucción centrada en las necesidades del estudiantado y las oportunidades para la auto-determinación son predictores de los tres tipos de involucramiento en estudiantes de diferentes edades. La posibilidad de elegir entre alternativas en el contexto de expectativas altas, en otras palabras, la autonomía dentro de una estructura con normas claras, promueve el involucramiento. El alumnado requiere espacio para participar y para hacer algunas elecciones relacionadas con su quehacer, metas claras y consistentes, la realización de tareas cooperativas entre el personal y estudiantes y trabajo académico relevante y productivo. Para el aprovechamiento de oportunidades educacionales, es necesario el apoyo de personas significativas, en el aula y en la institución, que también sean modelo de compromiso con su propia educación (Furlong *et al.*, 2003; Marks, 2000; Parras, Madrigal, Redondo, Vale y Navarro, 2008).

5.1 Factores a nivel institucional. El clima escolar es un factor crítico que afecta el involucramiento. Hay más evidencias de los efectos de los factores institucionales

sobre el involucramiento conductual que sobre los otros dos tipos de involucramiento. Las características del ambiente institucional pueden ser de tipo estructural, como el número de estudiantes, factores socioeconómicos y composición del alumnado (por ejemplo, si hay grupos minoritarios en riesgo de sentirse discriminados, lo que afectaría su involucramiento e identificación), regulatorio, que tiene que ver con la organización y los códigos y creencias acerca de lo disciplinario, y físico. Se ha identificado que son favorecedoras del involucramiento las normas flexibles y percibidas como justas, así como el fomento de la responsabilidad en las estudiantes y los estudiantes y una planta física agradable. Las reglas rígidas y arbitrarias que no se acompañan de comprensión, afecto y supervisión respetuosa, contribuyen con el desinvolucramiento. Cabe mencionar que se presentan diferencias individuales entre estudiantes: en una misma aula o institución, hay diferentes respuestas a las características contextuales (Finn y Voelkl, 1993; Mc Neely *et al.*, 2002).

La pertinencia del monitoreo o supervisión, del sentido de pertenencia, de la enseñanza de habilidades para el logro en diferentes ámbitos y del disfrute de relaciones interpersonales constructivas, son aplicaciones de los estudios sobre resiliencia al campo del involucramiento. Estos estudios han resaltado la importancia del ambiente en la institución educativa, del desarrollo de las habilidades sociales y de las conexiones interpersonales, elementos que también tienen influencia protectora contra el abuso de sustancias, la depresión y los comportamientos antisociales (Benson, Galbraith, y Espeland, 1999; Henderson y Milstein, 2003; Willms, 2003).

5.2 Factores del contexto del aula

5.2.1 Apoyo de la persona docente. El apoyo puede ser académico o interpersonal; las jóvenes y los jóvenes se benefician del apoyo social y de las oportunidades para los desafíos intelectuales. El apoyo docente interacciona con los tres tipos de involucramiento; es decir, las docentes y los docentes tienden a dar mayor apoyo y oportunidades de participación a estudiantes que perciben con mayor involucramiento. Si el personal docente se centra sólo en lo académico, puede darse el desinvolucramiento emocional; a la vez, si enfatiza en la dimensión social pero desatiende la intelectual, es más factible que las estudiantes y los estudiantes se desinvolucren cognitivamente. Una de las formas de transmitir el apoyo es a través del discurso instruccional, que puede dirigirse a los tres tipos de involucramiento, por ejemplo, favorecer el esfuerzo y el auto-control para completar trabajos, plantear tareas relevantes y de interés para el estudiantado e instar no sólo al cumplimiento de asignaciones sino también a la comprensión (Brewster y Bowen, 2004; Fredricks, *et al.*, 2004; Marks, 2000; Sánchez, (2006).

A nivel emocional, la percepción de apoyo influye en las actitudes y el grado de interés del alumnado y fortalece su seguridad como aprendices. Una forma de fortalecer la seguridad es no hacer comparaciones entre estudiantes, sino estimular que cada persona se vaya superando en su propio rendimiento. Es necesario que cada estudiante sienta que pertenece a un ambiente positivo, en el que se fomenta el aprendizaje cooperativo y se da el respeto mutuo, en el que los miembros afirman sus ideas sin insultar y pueden explicar las formas como están razonando, sin temor a equivocarse, ya que las equivocaciones se toman como oportunidades para aprender. El aprendizaje cooperativo se ha asociado con aumento en la motivación, los comportamientos constructivos, el establecimiento de redes de apoyo y la mejoría a nivel académico, porque favorece tanto la consideración hacia las demás personas como la responsabilidad de cada individuo (Bixio, 2005; Furlong et al., 2003).

5.2.2 Transmisión de altas expectativas. Se refiere a las expectativas que se transmiten al estudiantado en cuanto a trabajo académico y comportamiento y la consistencia para aplicar las consecuencias de no cumplir con las normas. Si la persona docente utiliza procedimientos claros durante el trabajo en clase, hay más eficiencia en la realización de tareas y en el manejo de la disciplina, lo que incide directamente en el involucramiento conductual. Las expectativas altas pero realistas son esenciales en la promoción de percepciones de competencia y control propios sobre los aprendizajes obtenidos. Transmitir expectativas elevadas es brindar oportunidades para que los esfuerzos invertidos conduzcan al logro. Las expectativas muy altas o muy bajas provocan desinvolucramiento y exclusión de algunas y algunos (Benson *et al.*, 1999; Cervini, 2001; Goldenberg, 1992; Pintrich, 2003).

5.2.3 Apoyo a la autonomía. Los ambientes de aula que apoyan la autonomía del alumnado se caracterizan por las oportunidades para hacer algunas elecciones, la toma de decisiones conjunta y la minimización de los controles externos, como calificaciones y castigos, como motivadores para realizar trabajo académico y comportarse adecuadamente. Los ambientes altamente controlados conducen a la disminución del interés, el gusto por los desafíos y la persistencia, todos elementos del involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en sus procesos educativos (Pintrich, 2003; Reeve, 2003; Sánchez, 2006).

5.3 Pares. La aceptación por parte de las compañeras y los compañeros es fuente de satisfacción con la experiencia educativa, lo que es un aspecto del involucramiento emocional, y de conducta socialmente adecuada y esfuerzo académico, los cuales son aspectos de involucramiento conductual. El involucramiento cognitivo se favorece cuando hay discusiones activas en clase, se debaten puntos de vista y se efectúan

análisis críticos. El apoyo por parte de los pares favorece el establecimiento de metas académicas y el desarrollo de la competencia social. Quienes experimentan interacciones negativas y estrés en relación con el trato recibido por sus compañeras y compañeros, van perdiendo interés en su experiencia educativa. El rechazo de los pares, tanto en la infancia como en la adolescencia, tiene efectos sobre el involucramiento conductual y emocional, y puede conducir a la deserción. Se ha observado que las estudiantes y los estudiantes se agrupan con pares que tienen niveles semejantes de involucramiento y que este agrupamiento aumenta las diferencias existentes; no obstante, la percepción de la voluntad para brindar oportunidades educacionales iguales para todas y todos, favorece el involucramiento (Fredricks *et al.*, 2004; Furlong *et al.*, 2003; Guerrero, 2000).

La autonomía, el sentido de pertenencia y el apoyo para el logro de metas fortalecen en las personas adolescentes el sentido de esperanza, que además de una perspectiva positiva de la vida, es la capacidad para utilizar estrategias efectivas en el enfrentamiento de situaciones adversas (Van Ryzin *et al.*, 2009).

6. Prácticas educativas que promueven el involucramiento

Cuáles medios decida utilizar la persona docente depende de los objetivos que tenga con determinada actividad, el estilo de enseñanza y las características del alumnado. Algunos medios recomendados para favorecer el involucramiento en las experiencias de aprendizaje y para aumentar la valoración de la educación formal, ya sea al trabajar con grupos enteros, grupos pequeños o estudiantes individuales, son los siguientes: (Cervini, 2001; Fredricks *et al.*, 2004; Jablon y Wilkinson, 2006; National Research Council Institute of Medicine, 2003; Papházy, 2006).

6.1 Al introducir temas nuevos, mostrar que los conocimientos previos y los intereses son valorados y clarificar el propósito, lo que favorece el entusiasmo y la integración de la nueva información con los conocimientos preexistentes.

6.2 Establecer relaciones entre lo que se estudia en el colegio y los antecedentes, culturas y metas a largo plazo de las jóvenes y los jóvenes. Para esto hay que conocer lo que les es significativo y las oportunidades laborales y educativas a las que tienen acceso.

6.3 Al realizar actividades, instar a la identificación de formas diferentes de hacer una tarea, resolver un problema o terminar un cuento. Brindar oportunidades para edificar el pensamiento independiente, para hacer algunas elecciones y utilizar la inventiva, ya que esto aumenta la responsabilidad de cada estudiante por su propio aprendizaje, prerrequisito para el adecuado rendimiento. Las actividades propuestas deben

permitir el uso de diversas formas de talento. Cuando es necesario seguir instrucciones, estas deben ser explicitadas para cada etapa de la tarea, tanto verbalmente como por escrito.

6.4 Fomentar la indagación activa, el mantenimiento de la atención y el manejo del comportamiento, ofreciendo guía durante la ejecución de tareas, facilitando así el dominio de habilidades y la utilización de estrategias enfocadas hacia la comprensión.

6.5 Ayudar a las personas adolescentes a planear y a pensar con anticipación, a desarrollar capacidades analíticas y críticas que promueven la iniciativa y la laboriosidad.

6.6 Incluir algunos elementos lúdicos, recreativos o humorísticos.

6.7 En la medida de lo posible, permitir a las estudiantes y los estudiantes apropiarse de su evaluación. Lo recomendable es que las evaluaciones se basen en criterios claramente definidos, en la mejoría, el logro de metas y que provean retroalimentación que sirva de guía para esfuerzos futuros. Las estrategias evaluativas deben ser variadas, para que el alumnado tenga la oportunidad de mostrar sus habilidades de formas diferentes. Tomar decisiones instruccionales con base en un seguimiento frecuente del avance del alumnado.

6.8 Brindar oportunidades para la colaboración en actividades que requieren interacciones significativas e intercambio de razonamientos. El trabajo grupal, sin quitar importancia a la responsabilidad individual de cada estudiante, favorece el aprendizaje y el sentido de logro y ayuda a desarrollar habilidades de cooperación. Algunas personas son más receptivas a involucrarse en tareas desafiantes cuando tienen la oportunidad de hacerlo en parejas o pequeños grupos.

6.9 Asegurar que cada persona comprende lo que se está enseñando. Ofrecer oportunidades concretas para obtener logros y alcanzar metas educativas, ya que así se favorecen el esfuerzo y la persistencia.

6.10 Promover los estilos democráticos de disciplina que se basan en la reciprocidad, el sentido de responsabilidad del estudiantado, los comportamientos constructivos, la asistencia y la participación significativa en clase. Evitar los estilos disciplinarios autoritarios, rígidos, que se basan en la desconfianza hacia las alumnas y los alumnos, que no favorecen la expresión de sus perspectivas y opiniones, porque conducen más al desinvolucramiento que a la vinculación. Cuando se presentan dificultades, ya sea de asistencia, de rendimiento o de comportamiento, ofrecer las intervenciones pedagógicas y psicosociales requeridas.

6.11 Proveer experiencias desafiantes. Las experiencias que requieren de esfuerzo por comprender conceptos nuevos, por explicar el propio razonamiento e introducir

cambios de comportamiento deseados, favorecen la exploración de soluciones alternativas y el desarrollo personal del estudiantado.

6.12 Brindar acceso a tecnología y a amplia variedad de actividades.

6.13 Transmitir expectativas elevadas acerca del desarrollo y rendimientos del estudiantado, a la vez que se les apoya en el establecimiento y logro de metas realistas. Asegurar la igualdad de las oportunidades necesarias para alcanzar las expectativas, favoreciendo el sentido de pertenencia en todas y todos y la prevención de tratos discriminatorios.

6.14 Debatir acerca de los valores y la ética que deben ser parte de la vida escolar y forjar los fundamentos de una sociedad equitativa.

El profesorado necesita ser parte de una comunidad profesional de aprendizaje que facilite el desarrollo de las habilidades necesarias para brindar estas condiciones, que tenga claridad acerca de la misión compartida como formadoras y formadores y que se desarrolle en el contexto de un ambiente interpersonal satisfactorio. Adicionalmente, el personal docente necesita comprender bien la materia que enseña, las diversas formas como se logran los aprendizajes y las vías para la satisfacción de necesidades propias del desarrollo durante la adolescencia.

IV. Procedimiento metodológico

Tipo de investigación y método utilizado: Tal y como se había propuesto, se realizó una investigación exploratoria descriptiva, utilizando metodología cualitativa. Por centrarse en las percepciones, valores y sentimientos como elementos de análisis para producir conocimiento, con esta metodología se logra una comprensión acerca del fenómeno educativo que se desea estudiar. La investigación cualitativa permite la construcción de un tipo de conocimiento que capta la forma como las personas participantes viven la temática en estudio (Gurdián-Fernández, 2010).

Técnicas utilizadas: Se utilizaron dos técnicas para la recolección de información:

1. Observaciones no participantes efectuadas por dos personas (la investigadora responsable y una asistente), con base en una guía (Anexos 1 y 2) elaborada por ambas personas para así definir acuerdos en cuanto a focos de atención y los indicadores de cada uno de los tres tipos de involucramiento; se tomaron en cuenta no sólo elementos observables sino también los que se infieren del contenido verbal del discurso y del lenguaje corporal de las y los docentes. Las notas tomadas durante las observaciones fueron transcritas.
2. Entrevistas individuales semi-estructuradas para indagar acerca de percepciones y vivencias de las y los docentes participantes con respecto a los recursos que utilizan para favorecer el involucramiento de sus estudiantes en el proceso educativo. Con base en la teoría se definieron los temas de interés y las correspondientes preguntas abiertas (Anexo 2), las cuales se sometieron a pruebas informales con dos docentes que tienen un perfil similar al de las personas participantes en la investigación. Las entrevistas fueron llevadas a cabo por la investigadora responsable, grabadas y posteriormente transcritas textualmente.

Población y selección de participantes: La población de interés está constituida por educadoras y educadores de secundaria. Se planeó iniciar con diez participantes, número a ser aumentado hasta lograr un nivel de saturación adecuado. Se seleccionaron cinco instituciones de educación secundaria, lo que implicaba dos participantes por institución; en una de las instituciones, una profesora que no había sido invitada a ser parte del estudio manifestó su deseo de participar y fue incluida, por lo que el número total de participantes fue de once, siete mujeres y cuatro hombres.

La elección de participantes se basó en una muestra teórica, es decir, personas que podían representar el fenómeno en estudio, lo que para la investigación significaba, poseer, de acuerdo con el personal de Orientación de los colegios o el propio criterio de las personas participantes, uno o varios de los atributos relacionados con los medios para facilitar el involucramiento. Además, era necesario que aceptaran que se realizaran entrevistas grabadas y observaciones de sus interacciones con el alumnado y que tuvieran heterogeneidad en cuanto a materia impartida. El único criterio de exclusión fue no haber concluido la formación inicial como docentes, criterio que no fue necesario aplicar, ya que todas las personas que desearon participar son graduadas de instituciones de educación superior. Cada una de las personas participantes completó un formulario de Consentimiento Informado (Anexo 3).

Procedimiento para recolectar y analizar los datos: Se estableció contacto con los Departamentos de Orientación de cuatro colegios públicos, cuatro diurnos y uno nocturno, para exponer los objetivos del estudio e indagar acerca de la disposición para identificar posibles participantes. Entre profesionales de Orientación hubo acuerdo en cuanto a las profesoras y los profesores que consideraban cumplían con el perfil requerido. Para ingresar a las instituciones, se solicitó permiso a directoras y directores (Anexo 4), quienes en todos los casos fueron anuentes. Las entrevistas y las observaciones se llevaron a cabo entre los meses de agosto de 2009 y abril de 2010. Se contó con 292 páginas de transcripciones de entrevistas y notas; estas fueron leídas repetidas veces, haciendo anotaciones al margen para identificar temas emergentes. Los datos no elaborados (percepciones, ideas y prácticas de las y los participantes) se organizaron por tópicos a ser clasificados en códigos que caracterizaran el fenómeno en estudio, de acuerdo con la teoría consultada. La codificación se realizó en conjunto (la investigadora y una asistente) de forma que se pudieran comparar y discutir los códigos. La utilización de dos técnicas de recolección de información representó dos distintos acercamientos al tema de estudio, lo que representó triangulación de técnicas; también se realizó triangulación de investigadoras; lo anterior con el fin de fortalecer la validez interna de los hallazgos (Mucchielli, 1996).

V. Análisis y discusión de los resultados

Con base en los códigos que se crearon se agrupó lo que podía ser clasificado en términos de coincidencias, lo que constituyó las categorías, y lo que podía ser clasificado en términos de divergencias dentro de las coincidencias, lo que constituyó las subcategorías. Todo este proceso se efectuó de forma manual. La categorización preliminar culminó con la identificación de 21 categorías:

1. Involucramiento en materia específica
2. Involucramiento conductual
3. Involucramiento cognitivo
4. Involucramiento emocional
5. Programas oficiales
6. Evaluación de los aprendizajes
7. Capacitación inicial de docentes
8. Capacitación y experiencia después de la formación inicial
9. Necesidades de los estudiantes
10. Responsabilidades de los estudiantes
11. Actitudes y convicciones de la persona docente
12. Proyectos especiales en la institución
13. Relación estudiante-docente
14. Relación estudiante-estudiante
15. Relación docente-docente
16. Involucramiento de las familias
17. Inicio temprano de las medidas que favorecen el involucramiento
18. Medidas que favorecen
19. Condiciones de trabajo del personal docente
20. Preocupaciones de las y los docentes
21. Rol del profesor(a)-guía

Posteriormente las categorías iniciales se refinaron mediante un análisis comparativo, quedando reducidas a seis, cada una compuesta por sus respectivas subcategorías. Cabe agregar que aunque la totalidad de las personas participantes aportaron amplia información, a la hora de hacer el análisis, se alcanzaron niveles de saturación a partir de la octava entrevista, es decir, a partir de ese momento no surgieron ni datos ni categorías nuevos. A pesar de esto, se tomaron cuenta todas las entrevistas y notas de las observaciones (Sandín, 2003).

Se encontró que las personas participantes tienen un alto grado de satisfacción por haber elegido la profesión docente, lo cual, junto con la formación inicial recibida y el desarrollo profesional posterior, les ha permitido tener claridad acerca de los elementos que fundamentan su quehacer diario. Adicionalmente, acompañan este quehacer de una autoevaluación permanente de la efectividad para alcanzar las metas que se trazan como educadoras y educadores. Cabe agregar que también reconocen que presentan algunas necesidades de formación, para optimizar sus respuestas a las demandas del trabajo con estudiantes de secundaria. Estas categorías se pueden esquematizar de la siguiente forma:



Las categorías y subcategorías se especifican a continuación, apoyadas por citas extraídas de los registros narrativos. Para cada participante, se utilizó un seudónimo:

1. SATISFACCIÓN CON ELECCIÓN VOCACIONAL REALIZADA

Las y los docentes participantes tienen en común que:

1.1. Les gusta y respetan a la población con la que trabajan.

“Yo realmente admiro al estudiante de educación nocturna, trabajar y estudiar no es fácil, imagínese a los muchachos que son padres o madres, y que han tenido por ejemplo bastante tiempo de no estudiar...” Juan p. 6

“... entonces a mí, siempre me ha gustado trabajar con jóvenes”. Ligia p 1

1.2. Valoran su disciplina y lo que ésta aporta al desarrollo humano. Julieta p. 12

“... a mí me gusta, a mí me llena, yo me enamoré de mi materia, pero la responsabilidad es más allá, es con los muchachos como personas”. Julieta p. 2

“Cuando uno ama su profesión, le da importancia, le da respeto, y le toma seriedad a lo que hace, verdad, yo trabajo con seres humanos no con numeritos”. Juan p. 2

1.3. Tienen interés por la totalidad de estudiantes, no solo por quienes tienen a su cargo.

“... la relación no es sólo con los alumnos míos”. Alfredo p 9

1.4. Les gusta la docencia en la disciplina que eligieron.

“Cuando estaba en el colegio siempre quise ser profesora de Matemáticas”. Laura p 13

2. FORMACIÓN INICIAL Y DESARROLLO PROFESIONAL

La formación de las y los docentes se ha caracterizado por:

2.1. Complemento de buena preparación en docencia con buena preparación en la disciplina específica, lo que facilita el diseño de estrategias efectivas y permite exponer con claridad.

“... yo creo que cayó muy bien lo uno con lo otro”. Carmen p 9

“... todos estos otros conocimientos ha sido a raíz de: primero que soy una enamorada de la docencia, después capacitaciones que he recibido y las otras especialidades que me han permitido tener”. Catalina p 2

2.2. Conocimiento de requerimientos y programas del Ministerio de Educación Pública.

“Cubro los contenidos del MEP pero modificando el orden... para Bachillerato yo se que van bien preparados”. Humberto p 2 y 14

2.3. Buena asesoría nacional y estímulo para aplicar los programas con creatividad.

“... sean ustedes creadoras, ustedes tienen las herramientas, saben planear... pero sin abandonar los temas, y eso es lo que hemos hecho.” Isabel p 6

2.2.4. Motivación durante la formación inicial para introducir innovaciones.

“... en la universidad fue donde me incentivaron a proponerle a los estudiantes actividades que realmente los atrajera, hacer cosas diferentes para atraer la atención de los estudiantes”. Laura p 2

2.5. Oportunidad para realizar prácticas antes de graduarse.

“Comencé como asistente y comencé a aprender ahí”. Ligia p 15

2.6. Responsabilidad por el propio desarrollo y la actualización, algunas capacitaciones las ofrece el MEP, otras la institución y otras se dan por búsqueda personal.

“... yo soy una de las personas que le gusta estar buscando, cursos de una cosa, de otra, qué puedo yo aprender”. Isabel p 3

“... en este colegio tengo que decir que yo me he formado, me terminé de formar profesionalmente a través de todos los años, porque aquí la directora siempre nos trae capacitadores, nos mandan a cursos”. Melba p 6

2.7. Presencia de modelos. Docentes de la universidad y colegas de la institución han modelado compromiso, uso de técnicas variadas, buen trato a estudiantes, flexibilidad y preparación de lecciones interesantes

“...él [director] nos apoyó para que estudiáramos, quería que nos especializáramos, y cuando hay ese compromiso por parte de los que están a cargo, el estudiante se involucra más”. Julieta p 10.

“... llegué [después de iniciado el ciclo lectivo] y me dio la oportunidad de entregarlas [tareas] después”. Laura p 14

2.8. Redes de colegas. Se reúnen regularmente con compañeras y compañeros para compartir ideas para el desarrollo de su disciplina y ofrecerse apoyo mutuo.

“Desde que saqué el Bachillerato hicimos un grupo muy bonito... es como un legado... las profesoras venían con esa iniciativa...ya tiene como treinta años”. Julieta p 6

“Todas las actividades yo las pienso y las comparto con mis colegas”. Laura p 2

3. PRINCIPIOS QUE GUÍAN LA ACCIÓN. A partir de las convicciones presentes desde que realizaron su elección vocacional y las edificadas en el proceso formativo, se pueden identificar los siguientes principios que fundamentan el quehacer educativo del grupo participante en la investigación:

3.1. Respeto hacia el o la estudiante. Se transmite consideración por las ideas y percepciones de las y los estudiantes, sin juzgar o amenazar; se valoran los aportes y la opinión acerca de lo que consideran conveniente para su aprendizaje: se reconoce y acepta la diversidad entre estudiantes.

“... por ejemplo, les dije a ellos: cuéntenme una cosa, a ver, hablemos honestamente, qué creen ustedes”. Catalina p 7

“...tenemos derecho a que nos respeten en este proceso de enseñanza-aprendizaje y uno debe velar por que se cumpla eso”. Juan p 14

“Tenemos una diversidad de seres humanos, que a veces se les hace tan estresante, tan frustrante, pasar por el colegio... entonces, no se puede masificar.” Melba p 16.

3.2. Conocimiento y comprensión de las características, necesidades y experiencias de vida del estudiantado. Docentes tienen sensibilidad hacia la condición socioeconómica del alumnado, su nivel y formas de aprender, sus gustos, las formas de hacer sus experiencias de aprendizaje estimulantes, los desafíos que están enfrentando y en casos de desmotivación, sus posibles causas. Incluye también conocer posibles necesidades insatisfechas detrás de actos de aparente indisciplina.

“En cuanto a que muchos vienen de experiencias difíciles, llámese trabajo, llámese familiares, llámese fracasos escolares, y que vienen aquí buscando una respuesta diferente”. Juan p 8

“... qué hacen, ver que les gusta, qué no les gusta, para ver si hay una forma en que los pueda involucrar en una actividad”. Mario p 1

“... y eso es lo que yo siempre trato de ver, qué es lo que el estudiante necesita”. Ligia p 13

“... las disfrazo como pensando que es indisciplina y son llamadas de atención... avisos... estudiantes que han estado cerca de tomar la decisión de irse y tal vez por una palabra de apoyo, una palmada en la espalda... han cambiado el pensar y no han optado por eso.” Juan p 15

“Siempre me gusta hablar con ellos, les pregunto qué está pasando, en qué les puedo ayudar”. Isabel p 1

3.3. Formación integral. Aparte del dominio de contenidos temáticos se fomenta que el alumnado sea crítico, que se desarrolle en diferentes ámbitos, lo que favorece su educación como personas.

“...no es sólo que una persona debe rendir en los exámenes, es esa parte humanística que caracteriza a nuestro colegio, ponerla en marcha”. Melba p 10

“... para mí la formación es prioritaria, y el gusto por estar en el colegio”. Catalina p 12

“Si se desarrolla en deportes, artes plásticas, música, bailes, lo que se gana es que el chiquillo se identifique con el colegio”. Mario p 11

“... siempre he querido que el alumno esté a gusto en clase, a gusto cuando está aprendiendo”. Humberto p 22

3.4. Interdisciplinariedad. La materia se imparte integrando conceptos de las demás e introduciendo temas transversales; se dan interacciones entre docentes para enriquecimiento mutuo y beneficio de estudiantes.

“...las tareas no son de la materia propiamente, sino de la forma como se relaciona con eventos sociales, o en este caso, históricos”. Mario, p 10

“...hay que aprovechar a esos profesores que están comprometidos para enseñar a los demás... hay profesores que son mejores que yo de los cuales he aprendido y viceversa”. Laura p 22

“Se da seguimiento a cada estudiante, las orientadoras están pendientes y nos llaman a reuniones”. Melba 10

3.5. Innovación. Desarrollo y utilización de técnicas novedosas; evitación de la rutina.

“... este otro también fue una creación, lo inventé yo con mi otra amiga”. Laura p 9

“... siempre ando como inquieto conmigo mismo, tratando de hacer cosas diferentes... ando buscando, constantemente estoy renovando”. Humberto p 6

“...se trabaja mucho, pero a mí me gusta que sea diferente, yo me siento mejor...”. Catalina p 7

“...creer en esa nueva forma de enseñar me motiva a mí a seguir... a buscar nuevas teorías”. Catalina p 17

“Yo tengo un cuaderno...el cuaderno de ideas...yo veo algo y me pregunto en qué me podría servir a mí en secundaria”. Melba p 8

“... y hay que inventar, hay que atreverse a hacer el cambio... yo no estoy dejando de ver el programa... estoy tratando de hacer las cosas activas”. Melba p 6

3.6. Personalización. Trato sensible a cada cual como ser individual; transmisión de aceptación y seguridad

“...algunos necesitarán más que otros, pero solamente el hecho de que sean estudiantes... que sea una persona que uno vea en ellos”. Ligia p 11

“...verme y sentirme como persona en el aula, no como un nombre en la lista”. Julieta p 1

“Para mí la parte más importante es nunca olvidarse de quiénes son los jóvenes que están en nuestras manos, verdad, porque también nosotros lo fuimos... recordarse que uno fue adolescente... lo que uno necesitó”. Ligia p 14

“... porque yo lo viví también, y siento que el profesor que me vio a mí como persona es con el que me sentía más comprometida a dar un rendimiento”. Julieta p 1

3.7. Buenas relaciones interpersonales. Relaciones interpersonales que favorecen el bienestar y el desarrollo de los miembros de la comunidad educativa y que promueven un ambiente pacífico en la institución. Se caracterizan además por un trato cordial y cálido, aunque profesional, la aceptación de diferencias individuales y eliminación de estereotipos, el trato equitativo, la comprensión, la honestidad, las responsabilidades compartidas, los límites a comportamientos no constructivos y la solidaridad y el apoyo.

“En el Departamento trabajamos muy unidas las tres profesoras”. Melba p 1

“... eso es importante, que un chiquillo aprenda a manejar sus conflictos con otros sin violencia y golpes”. Mario p 12

“... al final llegamos a esa idea, si somos personas tenemos que ayudarnos, no es un hombre o una mujer, es una persona lo que hay ahí, si partimos de eso no tiene por qué haber diferencias”. Julieta p 4

“...yo creo que ambas partes tenemos que poner de nuestro lado”. Ligia p 4

“Tenemos realmente que quitarnos esa idea de imponer, de mantener una línea verticalizada, en donde yo soy el docente, yo tengo el poder en el aula, yo tengo la verdad absoluta”. Juan p 14

“Yo no les permito en mis clases ofensas ni gritos, ni irrespeto hacia mi persona o hacia los demás...”. Melba p 13

“... yo les marco la cancha, y también el hecho de que yo me lleve bien con ellos, que a pesar de que yo soy adulta, yo trato de entender al adolescente”. Melba p 13

“Es entender al adolescente, tratar de acompañarlo a pesar de que tenemos esa figura de autoridad, acompañándolo, tratando de ganarlo, de hacerse amigo de nosotros y nosotros amigos de ellos. Exigiéndoles también...” Melba p 17

“¿Cuáles son las reglas? Si yo no grito nadie grita; si yo respeto todos me respetan. Porque el profesor no va nunca arriba del alumno, el profesor trae un poco de conocimiento, ellos aportan experiencia y vamos... aquí nadie está por arriba de nadie y es mejor la verdad antes que una mentira”. Alfredo p 8

“Entonces es como negociar entre los profesores y alumnos, ir mediando”. Alfredo p 11

“... y aquí todos cooperan. Entonces estos son grupos muy bonitos...” Alfredo p 3

“... pero más que reglas es una condición de respeto” Alfredo p 3

“Todos los días aprendo de los estudiantes, aprendo muchas cosas” Laura p 13

3.8. Autoconfianza, responsabilidad y sentido de pertenencia de alumnas y alumnos como elementos esenciales durante la formación. Experiencia educativa se torna significativa por las experiencias de logro, el esfuerzo y la vinculación con la institución.

“Si tuvieran notas altas, seguramente irían con motivación para el segundo periodo” Humberto p 22

“... siempre me gusta que el estudiante se identifique, verdad, primero que empiece con el aula”. Isabel p 1

“... y el sentido de pertenencia le va a ayudar muchísimo. Cuando el muchacho deja de llamar entre comillas, ‘hueco’ a su colegio, empieza a decir es mi colegio, participo en él, me gusta ir al colegio. Creo que es una forma indirecta de que luche por quedarse en el colegio.” Catalina p 1

“... el colegio debe ser un centro que ayuda a jalarlos hacia la institución”. Mario p 14

“... él [director] dice que si nosotros realizamos en el estudiante las ganas de estar en la institución, después va a tener ese interés por el conocimiento”. Catalina p 11

“El éxito no es mío, es de ellos... porque ellos tienen esa confianza”. Alfredo p 4

3.9. Alto compromiso y valoración del trabajo en Educación. Conciencia de la importancia su trabajo y de hacerlo de forma congruente.

“... que ellos son muy importantes, que no deseo que se vayan y sobre todo piensen también en todo eso que han sacrificado, no deben tirarlo por la borda”.

Carmen p 4

“... lo que hago en mi trabajo es importante”. Melba p 8

“qué es lo que nos exige la sociedad costarricense, porque yo considero que nosotros como profesionales tenemos que dar explicaciones a los padres de familia de nuestros alumnos. Qué es lo que estamos dando y por qué estamos actuando de esa manera. Es un compromiso.” Catalina p 26

“... siempre he creído que la educación en la mayoría de los casos va a permitir que la persona tenga mejores oportunidades” Catalina p 1

“... lo más importante es ser uno muy humano, los estudiantes lo necesitan y que haya congruencia entre lo que se dice y lo que se hace. Ligia p 16

“... la clave es la capacidad del docente para poder generar un cambio” Juan p 8

4. PRÁCTICAS HABITUALES. Con base en los principios identificados, las educadoras y los educadores llevan a cabo regularmente rutinas y procedimientos encaminados hacia:

4.1. Enseñanza relevante. Las actividades de aprendizaje realizadas responden a las necesidades y características de las alumnas y los alumnos, y facilitan que éstos identifiquen su significado y que tengan una participación activa. Se cumplen objetivos establecidos mediante la introducción de variedad en las estrategias, comprensión de principios básicos y relación de los temas tratados con las vidas del estudiantado, en un balance entre el aprendizaje individual y el aprendizaje socializado. Los aspectos afectivos del aprendizaje son tomados en cuenta. La evaluación de los aprendizajes toma en cuenta diversidad de elementos relevantes para el alumnado, algunos de los cuales son cualitativos; se valora tanto el producto como el proceso, con estrategias que favorecen el desarrollo de la creatividad y de las capacidades analítica e investigativa.

“...me detengo a afianzar bases y después es mucho más fácil” Isabel p.2

“... el estudiante es integral y entonces a mi gusta que hagan muchas cosas, que manipulen material... relacionarlo con cosas que no vayan a olvidar... que perciban al menos de dos sentidos.” Isabel p.2 y 10

“... trabajar con diferentes metodologías, traer ejemplos de la calle que eso es lo que más a ellos les interesa”. Mario p 8

“... lo lúdico también lo meto... que gocemos un rato... y que después de la exposición que produzcan y resuelvan”. Melba p.8

“... no es formarlos para la vida, sino en la vida... ellos han vivido mucho, han profundizado atravesando su historia, a través de la calle”. Juan p. 5

“para mi es muy importante que traten de acomodarlo con lo que ellos viven”. Alfredo p.7

“... todo el tiempo estoy planeando cosas diferentes, la idea es que las clases sean creativas, participativas, y que de alguna manera ellos produzcan algo que sea coherente con sus propias vidas”. Melba p.3

“... la idea era tomar ejemplos de la misma vida de ellos y convertirlos en materia y así veía la materia árida”. Humberto p.6

“La capacidad del docente para trabajar el área afectiva es la clave”. Juan p 8

“... siempre están los pilares, los temas básicos, pero la evalúo a ella diferente”. Melba p 15

4.2. Establecimiento de estructura. Para un mejor aprovechamiento y cumplimiento de tareas, las y los docentes muestran organización y planificación, de manera que brindan instrucciones claras, definen objetivos y los pasos necesarios para alcanzarlos, asignan responsabilidades, dividen trabajos en tramos alcanzables y refuerzan comportamientos productivos; las normas que se establecen son para facilitar el trabajo constructivo y el cumplimiento de objetivos.

“... yo le ayudo si usted cumple con su parte”. Alfredo p. 12

“Entonces, ellos saben desde un principio qué se les va a evaluar... todos los aspectos” Melba p. 5

“Primero es captar la atención y luego paso a los problemas, que trato que sean de la vida cotidiana” Laura p.4

“... explicarles previo lo que se ocupa para trabajar X tema, qué necesitan tener y hacia qué vamos”. Mario p 7

4.3. Mostrar con hechos. Más que con palabras, las y los docentes brindan a sus estudiantes demostraciones concretas de que: valoran sus experiencias previas, en el aprendizaje no hay razón para temer equivocarse, la práctica y el esfuerzo favorecen la mejoría y siempre hay un espacio para incrementar la capacidad, la materia estudiada está al alcance de ellas y ellos, la educación que reciben en un colegio

público es buena, leer es interesante, tienen capacidad y se han superado, esperan por parte del alumnado trabajos de alta calidad, así como que los desacuerdos entre personas se pueden resolver de forma respetuosa.

“... ustedes tienen la capacidad, acuérdesse el año pasado que usted iba mal y después salió bien, porque usted puede”. Ligia p 8

“... ellos llegan a otro nivel y se acuerdan, yo puedo, yo con usted sí entendí”. Isabel p 4

“lo que vos me decís yo te respeto y atendemos las diferencias... no es que yo impongo mi posición y es la absoluta, ellos tienen sus posiciones con base en sus propias experiencias”. Juan p 19

“Esa costumbre de la lectura guiada se ha perdido mucho, entonces ellos encuentran atractivo, ellos me dicen que es sumamente interesante”. Catalina p 2

“... ustedes tienen la falsa idea que el colegio público es malo, pero ustedes son muchachos de primera que yo sepa... y los profesores de aquí son muy calificados”. Mario p 3

“... entonces yo no es que los presiono, es que los reto a que ellos den más” Isabel p 3

“... que sabe que tiene que hacer lo mejor posible, un trabajo con gusto, bien presentado”. Catalina p 12

4.4. Brindar oportunidades. Las y los participantes ofrecen a la totalidad de sus estudiantes ocasiones para aprender de dificultades y corregir errores, para realizar actividades diseñadas para el logro y la comprensión, para elegir entre opciones, para practicar y aplicar conceptos estudiados y para realizar actividades desafiantes. Ya que los retrasos conllevan al desinvolucramiento, brindan posibilidades de recuperación, a la vez que esperan que se asuma la parte de la responsabilidad que corresponde al alumno o alumna. Dentro de este rubro se incluye también la oportunidad para facilitar la asistencia al colegio, específicamente con la apertura de una pequeña casa cuna en el colegio nocturno.

“... al estudiante hay que enamorarlo de la materia, la actitud del docente tiene mucho que ver con que el estudiante se motive aunque sea una materia que no les guste, de alguna manera el que ellos se sientan cómodos en la clase”. Melba p 16

“Profe, se me pasó la edad [dice estudiante de colegio nocturno], se me pasó el tiempo, entonces yo le digo: no perdió el tiempo, es que ahora es el tiempo”. Alfredo p 19

“Se les da la oportunidad de presentar proyecto de gracia... pero no era que venían a vagabundear, era a trabajar fuerte” Melba p 14

“Ahora yo manejo una cantidad de libros para prestar. Un muchacho me dice: mis papás no tienen plata para comprar el libro, aquí está para que trabaje. Melba p 7

“... usted le da oportunidades para que desarrolle, pero también hay que poner sus límites... amor con rigor dicen por ahí”. Mario p 17

“... poder detectar situaciones especiales y que le pueda dar un buen consejo... creo que un buen consejo te puede cambiar”. Juan p 15

“... al punto que les dejamos la mesa... y está intacta... con decirle que por iniciativa de los chiquillos ya hay tres mesas más hechas por ellos en Industriales... algo tan sencillo como una mesa de ping pong hizo que inclusive los problemáticos dejaran de ser problemáticos”. Mario p 17

“... uno tiene que valerse de todos los métodos para que ellos puedan avanzar bien”. Alfredo p 2

“... uno va encontrando ese equilibrio, de ser exigente pero a la vez ser amigo, de exigirle al estudiante pero a la vez que goce de lo que es capaz de hacer”. Melba p. 17

4.5. Seguimiento para el logro. Las y los docentes muestran constancia para supervisar los rendimientos del estudiantado, identificando fortalezas y áreas por mejorar; promueven la asistencia regular, el mejor esfuerzo, la motivación para el estudio y la disposición de seguir adelante a pesar de las dificultades. Coordinan esfuerzos con personal docente-administrativo, así como con las familias. Se centran más en la promoción de los comportamientos constructivos que en la sanción de comportamientos improductivos. Con lo anterior se anticipan a los problemas o realizan una intervención lo más temprana posible. Ofrecen a las alumnas y los alumnos apoyo en los ámbitos académico, social, emocional o económico, según sea la necesidad.

“Entonces, yo les doy seguimiento constante a ellos”. Catalina p. 12

“... siempre trato de buscar la parte buena”. Ligia p. 11

“... si vinieron acá, el propósito debe ser muy firme: estoy estudiando, aunque me cueste y hay muchas cosas que no comprendo, voy a hacer mi mejor esfuerzo”. Carmen p. 10

“Les digo que nadie nace aprendido, que tienen que tratar de hacer siempre su mejor trabajo”. Carmen p. 10

“En resumen, tratamos de dar seguimiento de forma particular a esos casos, ya sea por conducta, problemáticas familiares o también lo académico” Melba p. 12

“Los que yo identifico que pueden tener problemas y pueden desertar, yo los abordo”. Laura p. 17

“Yo voy y los busco y averiguo qué pasó, porque es importante que ellos sepan que uno, no es que los persiga, pero está pendiente de ellos, que es diferente”. Mario. p 5

“Nos involucramos mucho con los padres de familia, hacemos el contacto”. Melba p 12

“... entonces el equipo estudiante-profesor-padre de familia es el cordón para salir adelante”. Isabel p 2

“... porque definitivamente los padres se tienen que involucrar en la educación de los hijos. No es estar presionándolos, sino preguntándoles cómo le fue en el colegio, todos los días, cómo te sientes”. Laura p. 15

“En el Departamento hay un grupo de apoyo, este año nos dieron unas lecciones club... entonces uno remite a los estudiantes y la compañera les refuerza lo más importante”. Isabel p. 4

“Conmigo casi nadie sale mal, no porque les regale la nota, sino porque les doy oportunidad de recuperación”. Alfredo p 8

“¿Cuáles necesidades tienen ellos? Bueno, la principal es la psicológica... el que puedan creer en ellos y los apoyen”. Alfredo p. 17

“... que recuerden que si hay momentos difíciles, hay personas a las que ellos pueden recurrir”. Ligia p.14

“... estudiantes que han estado cerca de tomar la decisión de irse y tal vez por una palabra de apoyo, una palmada en la espalda, digámoslo así, han cambiado el pensar y no han optado por eso”. Juan p 16

Asimismo, las educadoras y los educadores participantes realizan su trabajo con

4.6. Dedicación. Se trabaja con esmero en factores modificables. Las actividades y materiales presentados, aunque sencillos, han requerido esfuerzo y planificación; parte del tiempo docente es utilizado en interacciones productivas con estudiantes, en las que facilitan la reflexión. El personal docente que favorece el involucramiento del estudiantado es en sí mismo involucrado: son personas con participación activa en la dinámica de la institución, toman iniciativas y son miembros de comisiones.

“... a los estudiantes hay que seguirlos motivando, pero también es algo del docente, yo creo que si el docente está motivado, sin importar todo lo que hay alrededor, vamos a salir adelante”. Isabel p 6

“... estoy en el Comité de becas, en el Comité de comedor y en el de Evaluación, ahí uno se da cuenta de situaciones particulares de los muchachos y es cuando uno trata de ayudar o involucrarse”. Mario p. 2

“... me hice coordinador de las tutorías... se buscan soluciones con profesores voluntarios”. Alfredo p 10

“... implica trabajo, implica planeamiento, que a veces no es solo ver lo académico, no es solo ver que el chiquillo rinda, es ver a ese ser humano”. Melba p 10

4.7. Flexibilidad. Hay disposición a realizar modificaciones para lograr adecuarse a las características de individuos y grupos con los que se labora, aunque se mantienen estándares altos en cuanto a la calidad del trabajo esperado por parte de alumnas y alumnos.

“... uno tiene que valerse de todos los métodos para que ellos puedan avanzar bien”. Alfredo p 2

“Sabe que tiene que hacer un trabajo con gusto, bien presentado... pero conocemos primero la familia, qué le aqueja”. Catalina p 12

“... me flexibilizo un poco y digo: bueno, quizá no es la forma en cómo el otro lo ve, entonces puede ser que a mí se me hacía muy sencillo, pero el estudiante quizá tiene otra perspectiva”. Carmen p 8

“...como profesionales nos hemos sentido con mayor libertad de realizar situaciones de aprendizaje no contempladas, por cuanto no seguimos el programa tal cual está, sino que le hacemos modificaciones... nos permite incursionar en los gustos de los muchachos, no le digo que no hay cosas que no se pueden obviar...”. Catalina p 3

“... escuchando y atendiendo qué es lo que realmente ellos como seres humanos, como personas, están buscando, le puede ayudar a uno a tener algo más claro...”. Juan p 20

5. EVALUACIÓN DE LA PROPIA EFECTIVIDAD. Para responder cada vez mejor a las necesidades del estudiantado, las y los docentes participantes tienen apertura para la auto-evaluación de diferentes aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje, buscan comprender las razones de los logros o dificultades de alumnas y alumnos y realizan modificaciones de acuerdo con las reacciones de éstos y con la efectividad de las estrategias utilizadas. Analizan la efectividad del trabajo en clase, las tareas, las estrategias para la motivación y la evaluación, así como la forma de relacionarse.

“... Más que todo me cuestiono para ver si es efectiva, me cuestiono si con la técnica hubo aprendizaje... trato de cuestionar lo que hago, evalúo lo que yo mismo estoy haciendo, ya sea la forma de evaluar, de exponer”. Humberto p 22

“... y eso me ha ayudado a mí como formador para ir creciendo, creo que eso es lo hermoso de esto, el crecimiento que ellos tienen y el que tengo yo... no hablemos de un crecimiento meramente académico, no es algo contenidista, sino meramente es de vivencia”... Juan p 19

“Yo no puedo enseñar lo que yo no vivo...si no hay congruencia entre lo que se dice y lo que se hace, el estudiante anda al garete”. Ligia p 16

“... para adaptarme tuve que conocerlos, a la hora de llegarles saber qué era lo que más les gustaba, cómo lograba que se interesaran por los temas... a veces yo sabía que tenía que entrar por otro camino, tenía que cambiar”. Julieta p 9

“... a veces también comete uno errores, por ejemplo, el examen que hice ahora... cometí un error y tengo que reconocerlo”. Humberto p 8

“Siempre me cuestiono, es como mi norte... me cuestiono y evalúo lo que yo mismo estoy haciendo”. Humberto p 9

“Manejaba la idea equivocada que tenía que ser el profesor estricto, pero aprendí que no, que ellos son personas con problemas y antes de reprimir, hay que averiguar el porqué de los comportamientos”. Mario p 9

6. NECESIDAD DE APRENDER

A pesar de las evidentes cualidades de quienes participaron en la investigación, requieren continuar mejorando su capacitación para atender de manera atinada las demandas de su trabajo como docentes de secundaria. Mencionan y se observa la necesidad de incrementar:

6.1. Estrategias para el fortalecimiento de la tolerancia a la frustración y la demora de la gratificación en las y los estudiantes.

6.2. Herramientas que disminuyen el uso de castigos e inducen comportamientos para el logro de metas individuales y colectivas.

6.3. Recursos para estimular aspectos cognitivos del aprendizaje, tales como formas de razonar y establecimiento de relaciones

6.4. Capacidad para resolver conflictos, manejar desacuerdos en el aula y limitar conductas ofensivas entre alumnos.

6.5. El uso del lenguaje para el planteamiento de preguntas abiertas que incitan a la reflexión, la reformulación de aportes para mantener el hilo conductor durante las lecciones y las realimentaciones descriptivas y específicas en lugar de vagas o cargadas de juicios de valor.

6.6. El manejo de estudiantes que a pesar de las estrategias utilizadas se encuentran desinvolucrados o desinteresados.

6.7. El trabajo con estudiantes que presentan dificultades académicas, conductuales o de inasistencia.

6.8. La adaptación de docentes a las características de las y los adolescentes contemporáneos.

“Yo creo que uno necesita más trabajo de campo, conocer realidades que uno ve en el aula... conocerlos y aprender a tratarlos”. Mario p 10

“... resolución de conflictos... y creo que un poquito de legislación nos caería bien”.

Mario p 10

“Yo debería ponerle más atención al alumno que ponen atención pero sale mal”.

Humberto p 16

“Los adolescentes de ahorita son totalmente diferentes a los de hace 10 años... son más adelantados, consiguen información más rápido”. Mario p 13

“A mí me gustaría que me enseñaran eso, fórmulas para despertar en mis alumnos el que lean”. Humberto p 21

“Otra cosa en que he fallado es con ese pequeño porcentaje que no asiste a clases... me falta ser un poco más firme”. Humberto p 21

VI. Conclusiones

Las personas participantes en la investigación aportaron de forma significativa información acerca de sus características y los recursos que han ido desarrollando para favorecer el involucramiento de sus estudiantes en el proceso educativo. Los recursos que describen están indicados para el involucramiento en general y no para alguno de los tres tipos de forma aislada, tal y como estaba planteado en los objetivos específicos (ver p. 7); corroboraron mediante sus aportes que el involucramiento conductual, el emocional y el cognitivo se traslapan e interaccionan. De esta forma, la caracterización de los recursos utilizados por las y los docentes planteada en los objetivos se realizó de forma integrada.

Es de desatacar que lo que favorecen en el estudiantado lo tienen ellas y ellos: un alto nivel de participación e involucramiento, creatividad, motivación, sentido de pertenencia y disposición a tener experiencias de aprendizaje desafiantes.

Los recursos con que cuentan para favorecer el involucramiento del estudiantado brindan conocimiento acerca de las estrategias que pueden utilizarse para promover el bienestar, la formación integral y la permanencia en el colegio con miras a la graduación. Asimismo, el estudio aporta información sobre necesidades de capacitación del personal docente de secundaria, tanto durante la formación inicial como después de incorporarse al campo laboral; esta información responde al cuarto objetivo específico.

Los hallazgos guardan coincidencia con lo que reporta la literatura sobre el tema del involucramiento y aporta algunos elementos novedosos. Una mayor revisión

de literatura especializada sirvió como fundamento en el proceso de construcción del conocimiento. Dentro de las formas como el personal docente puede favorecer el involucramiento, se han descrito las siguientes:

- Prestar atención al clima afectivo y la calidad de las relaciones interpersonales. Debido a que se considera que el aprendizaje es interaccional y socialmente construido, se requiere la creación de un ambiente para la accesibilidad en la comunicación y para el aprendizaje cooperativo en el aula. El aprendizaje cooperativo ayuda a desarrollar habilidades sociales, en una dinámica en la que las perspectivas individuales se respetan a la vez que se generan comprensiones compartidas, también ayuda a integrar conocimientos y a satisfacer necesidades tanto académicas como personales y psicológicas (Russell et al., s.f.; AISQ, 2002). Esto favorece la identificación del y la estudiante con pares y figuras adultas de la institución, fortaleciendo así el sentido de pertenencia, el cual es un predictor de involucramiento (Archambault et al., 2009).

Para desarrollar un clima afectivo óptimo, se recomiendan prácticas como el estímulo a la adopción de conductas constructivas, más que dedicarse a eliminar las conductas que interfieren con el aprendizaje. Asimismo, la motivación intrínseca es fundamental y se logra ofreciendo opciones, evitando la coerción, ofreciendo oportunidades para el aprendizaje y el desarrollo de actitudes positivas. La percepción de apoyo por parte del o la docente es fundamental, así como el trabajo conjunto con familiares que se lleve a cabo (Center for Mental Health in Schools, 2008; Martin y Dowson, 2009).

- Tener valoración de su trabajo y buena preparación académica. Son esenciales el gusto por su disciplina y la enseñanza y el conocimiento profundo de la materia que se imparte, lo que facilita la generación de actividades que conducen a la comprensión y la indagación. Adicionalmente, se requiere sensibilidad hacia los aspectos que representan mayor dificultad para el alumnado y poder reconocer las áreas en que es preciso mejorar la capacidad docente. Lo anterior es más factible si hay relaciones de colaboración en comunidades educativas que favorecen el desarrollo profesional y la interacción de varias disciplinas en la resolución de problemas (AISQ, 2002; Murray et al., 2004; Perrone, 1994; Russell et al., s.f.).

Educadoras y educadores con esas características, aunque tengan un buen nivel de preparación, se consideran aprendices y se comprometen con el mejoramiento permanente de la práctica docente; enfrentan innovadoramente desafíos

y toman riesgos fuera de su área de experticia, en colaboración con colegas (AISQ, 2002; Mata, 2007).

- Estructurar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Aunque hay quienes se benefician de menos estructura y mayores opciones, para todos es conveniente el grado de estructura que se refleja en un ambiente organizado, con objetivos bien definidos y en el que el profesor o la profesora cumplen un rol de facilitador(a) y guía. En un ambiente estructurado, se observa si se están desarrollando interrupciones menores, y se atienden a tiempo, a la vez que se reconoce el trabajo realizado. Son deseables la estructura, mas no la rigidez, el equilibrio entre tolerancia y firmeza, la combinación de técnicas didácticas y el establecimiento de normas que faciliten el trabajo en clase y la participación, factores que favorecen no solo el involucramiento sino también la disciplina en el aula (Abarca, 1981; AISQ, 2002; Jones y Jones, 1986). Las estrategias de evaluación son parte de la estructura que diseña el personal docente; deben tener significado, ser fuente de mayor aprendizaje y promover la creación de productos originales, la acción concreta en actividades y proyectos y la aplicación de los conocimientos. Para favorecer la comprensión, la evaluación tiene que ser permanente. Las estrategias evaluativas tienen que poder informar a docentes acerca de sus prácticas y al estudiantado acerca de su propio progreso como aprendices. La realimentación debe ser frecuente y realista, seguida de medidas para adecuarse a lo que las evaluaciones detectan (AISQ, 2002; Jones y Jones, 1986; Perrone, 1994).

- Reconocer diferencias en necesidades, capacidades y perspectivas de las y los estudiantes. Para favorecer el involucramiento se apoya la diversidad al tomar en cuenta variedad en formas de aprender y diferentes aspectos del funcionamiento cerebral. Se ofrecen lo máximo posible de oportunidades para aumentar la motivación intrínseca y utilizar el mínimo de controles externos, porque cuando las personas perciben que su libertad de elección está amenazada, tienen una tendencia natural a desmotivarse y a interesarse por otras actividades de su propia elección. Han mostrado ser más eficaces las intervenciones para aumentar los sentidos de autodeterminación, de capacidad y de conexión interpersonal, así como las que están diseñadas para satisfacer necesidades y responder a intereses del alumnado y aumentar sus oportunidades para la participación significativa. Las y los estudiantes que por diferentes motivos se encuentren desinvolucrados, necesitan percibir diferencias con respecto a los ambientes o situaciones en que se han sentido fracasados. Cuando se reconoce la diversidad de necesidades del alumnado, los

programas y lineamientos oficiales sirven de guía, pero se modifican con base en criterios relacionados con las características de la población particular (AISQ, 2002; Center for Mental Health in Schools, 2008; Perrone, 1994; Russell et al., s.f.).

- Proponer tareas que sean consideradas por el alumnado interesantes, desafiantes e importantes. Son interesantes cuando son variadas y captan la atención, tienen partes que no son completamente predecibles, y por consiguiente requieren exploración, descubrimiento o elección entre opciones. Representan un desafío cuando indican una meta hacia la cual dirigirse y se cuenta con un grado de seguridad razonable de poder alcanzarla; es decir, el grado de dificultad es suficiente como para que resulte interesante, pero no tan alto que sea excesivamente frustrante. Se consideran importantes cuando guardan relación con algo valorado por el o la estudiante, ya sea intrínseco o utilitario, y refuerzan los sentidos de disfrute y logro. Al realizar tareas, el punto de partida son los intereses de las alumnas y los alumnos, estableciendo vínculos entre los contenidos y las vidas de éstos, de forma que se logre mejor comprensión y mayor disposición a esforzarse (AISQ, 2002; Jones y Jones, 1986; Perrone; 1994; Russell et al, s.f).

Con respecto a las necesidades de capacitación identificadas por las personas participantes, manifestaron requerir conocer más acerca de:

- Estrategias para el fortalecimiento de la tolerancia a la frustración y la demora de la gratificación en las y los estudiantes.
- Herramientas que disminuyen el uso de castigos e inducen comportamientos para el logro de metas individuales y colectivas.
- Maneras de estimular aspectos cognitivos del aprendizaje como el razonamiento y el establecimiento de relaciones
- Manejo de desacuerdos y conductas ofensivas entre alumnos en el aula.
- El uso de preguntas abiertas que incitan a la reflexión, la reformulación de aportes para mantener el hilo conductor durante las lecciones y las realimentaciones descriptivas y específicas en lugar de vagas o cargadas de juicios de valor.
- Las necesidades de las y los estudiantes quienes a pesar de las estrategias utilizadas se encuentran desinvolucrados o desinteresados.
- Estrategias para el trabajo con estudiantes que presentan dificultades académicas, conductuales o de inasistencia.
- La relación del personal docente con las y los adolescentes contemporáneos.

VII. Recomendaciones y limitaciones

Los aportes de las personas participantes con respecto a los recursos que utilizan favorecer el involucramiento de sus estudiantes en el proceso educativo, así como con respecto a sus necesidades para una mayor formación, pueden enriquecer los procesos de capacitación que se ofrecen a docentes de educación secundaria. El conocimiento construido en relación con la promoción del involucramiento, el bienestar y la formación integral, factores ligados a la permanencia en el colegio, son utilizables tanto durante la formación inicial de profesoras y profesores como durante el desarrollo profesional posterior a la graduación. En el proyecto “Construcción y validación de un cuestionario para determinar necesidades de capacitación del profesorado de secundaria en el área de recursos docentes para favorecer el involucramiento de estudiantes en el proceso educativo”, el cual entrará en vigencia a partir del mes de enero de 2011, se espera contribuir con este fin.

Durante la realización del presente proyecto se encontraron pocas limitaciones. La limitación más importante fue que al concluir el ciclo lectivo 2009, fecha en que se había calendarizado completar la recolección de información, estaban pendientes, las entrevistas y las observaciones en una de las instituciones, y las observaciones en otra. Tal y como se reportó en el Informe parcial, esto se debió a un atraso en el inicio del ciclo lectivo y a un conjunto de circunstancias que provocan suspensión de lecciones: semanas de exámenes, congresos de docentes y pruebas de bachillerato. Las actividades pendientes se llevaron a cabo entre febrero y abril de 2010, de forma tal que la limitación se pudo superar y no fue necesario solicitar una prórroga para concluir el proyecto.

VIII. Divulgación de los hallazgos

Artículos:

Al momento de entregar el informe hay un artículo publicado y otro aceptado para su próxima publicación. El que fue publicado consiste en los elementos teóricos del tema en estudio. Se titula "Involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo"; apareció en el Vol 8, N° 1 (Enero de 2010) de la Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Este artículo corresponde al Anexo 6 de este informe y también puede consultarse en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num1/art5.pdf>

El artículo que aún no se ha publicado se titula "Recursos docentes para favorecer el involucramiento de estudiantes de educación secundaria en el proceso educativo". Aparecerá en el N° 56/2 de la versión electrónica de la Revista Iberoamericana de Educación. Según comunicado de la revista, estará disponible a partir del 15 de setiembre de 2011 en: <http://www.rieoei.org/>

Entrega de resultados a las instituciones participantes:

El artículo que está sometido a evaluación con miras a ser publicado es el que contiene los resultados. Cuando se concrete la publicación se entregará una copia a cada docente participante, así como a los Departamentos de Orientación y las Direcciones de las cinco instituciones donde se llevó a cabo la investigación

Presentaciones orales:

Aún no se han programado presentaciones orales de los resultados de la investigación, pero se proyecta realizar al menos dos.

IX. Bibliografía

- Abarca, Angelina (1981) **Orientación y disciplina**. 2ª edición. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Alonso Tapia, Jesús (1998) Contexto, motivación y aprendizaje. En: Alonso Tapia, Jesús; Caturla Fita, Enrique. **La motivación en el aula**. 2ª edición. pp. 9-53. Madrid: PPC Editorial y Distribuidora, S.A.
- Appleton, James; Christenson, Sandra y Furlong, Michael (2008) Student Engagement with School: Critical Conceptual and Methodological Issues of the Construct. **Psychology in the Schools**. Vol. 45 (5), pp. 369-386.
- Archambault, Isabelle; Janosz, Michel; Fallu, Jean-Sébastien, Pagani, Linda (2009) Student engagement and its relationship with early high school dropout. **Journal of Adolescence**. Vol 32. pp. 651-670.
- Audas, Richard & Willms, Douglas (2001). **Engagement and Dropping Out of School: A Life-Course Perspective**. Québec: Human Resources Development Canada.
- Association of Independent Schools, Queensland (AISQ) (2002) Best practices in teaching and learning: What does the research say? **Connections**. Vol. 41 Disponible en:
[http://www.rtuni.org/uploads/docs/Best%20Practices%20in%20Teaching%20and%20Learning%20\(AU\).doc](http://www.rtuni.org/uploads/docs/Best%20Practices%20in%20Teaching%20and%20Learning%20(AU).doc)
- Benson, Peter; Galbraith, Judy & Espeland, Pamela (1999) **¿Qué necesitan los niños para ser exitosos?** Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Balfanz, Robert; Herzog, Lisa y Mac Iver, Douglas (2007) Preventing Student Disengagement and Keeping Students on the Graduation Path in Urban Middle-Grades Schools: Early Identification and Effective Interventions. **Educational Psychologist**. Vol 42 (4), pp. 223- 235.
- Bixio, Cecilia (2005) *Enseñar a aprender*. **Construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje**. 7ª edición. San Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Brewster, Ann y Bowen, Gary (2004) Teacher Support and the School Engagement of Latino Middle and High School Students at Risk of School Failure. **Child and Adolescent Social Work Journal**, Vol. 21 (1), pp. 47-67.
- Brophy, Jere (2006) Estudiantes con síndrome de fracaso. En: Miriam Sánchez y Marcela López (Comp.) (2ª ed.) **De la motivación y del síndrome del fracaso**. pp. 13-20. México, D.F: Universidad Autónoma de la Ciudad de México UACM.
- Center for Mental Health in Schools (2008) **Engaging and Re-engaging Students in Learning at School**. Los Angeles, California: UCLA Center for Mental Health in Schools.
- Cervini, Rubén (2001) Efecto de la "Oportunidad de aprender" sobre el logro en

Matemáticas en la educación básica argentina. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**. Vol. 3 (2). Disponible en:
<http://redie.ens.uabc.mx/vol3no2/contenido-cervini.html>

Cisterna Cabrera, Francisco (2005) Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. **Theoria**. Vol 14 (1), pp. 61-71.

Echeita, Gerardo y Duk, Cynthia (2008) Inclusión educativa. **REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Vol. 6, (2), pp. 1-8.

Finn, Jeremy y Rock, Donald (1997) Academic Success among Students at Risk for School Failure. **Journal of Applied Psychology**. Vol. 82 (2), pp. 221-234.

Finn, Jeremy y Voelkl, Kristin (1993) School Characteristics Related to Engagement. **Journal of Negro Education**, Vol. 62 (3), pp. 249-268.

Fredricks, Jennifer; Blumenfeld, Phyllis; Paris, Alison (Primavera 2004) School Engagement: Potential of the concept, State of the Evidence. **Review of Educational Research**. Vol. 74 (1), pp. 59-109.

Furlong, Michael y Christenson, Sandra (2008) Engaging Students at School and with Learning: A Relevant Construct for ALL Students. **Psychology in the Schools**. Vol 45 (5), pp. 365-368.

Furlong, Michael; Whipple, Angela; St. Jean, Grace; Simental, Jenne; Soliz, Alicia; Punthuna, Sandy (2003) Multiple Contexts of School Engagement: Moving Toward a Unifying Framework for Educational Research and Practice. **The California School Psychologist**. Vol 8, pp. 99-113.

Goldenberg, Claude (Otoño 1992) The Limits of Expectations: A Case for Case Knowledge About Teacher Expectancy Effects. **American Educational Research Journal**. Vol. 29 (3), pp.517-544.

González, María Teresa (2006). Absentismo y Abandono Escolar: Una situación Singular de la exclusión educativa. **REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Vol. 4 (1), pp. 1-15.

Goodenow, Carol (Enero 1993) The Psychological Sense of School Membership among Adolescents: Scale Development and Educational Correlates. **Psychology in the Schools**, Vol 30 (1), pp. 79-90.

Guerrero, María Elsa (2000) La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de Un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**. Vol. 5 (10), pp. 205-242.

Gurdián-Fernández, Alicia (2010) **El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa**. San José. Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Henderson, Nan y Milstein, Mike (2003) **Resiliencia en la escuela**. Buenos Aires: Paidós.

Jablón, Judy y Wilkinson, Michael (Marzo 2006) Using Engagement Strategies

to Facilitate Children's Learning and Success. **Journal of the National Association for the Education of Young Children.**

Disponible en: <http://journal.naeyc.org/btj/200603/JablonBTJ.pdf> el 7-01-2009.

Janosz, Michel; Archambault, Isabelle; Morizot, Julien y Pagani, Linda (2008) School Engagement Trajectories and Their Differential Predictive Relations to Dropout. **Journal of social Issues, Vol. 64** (1), pp.21-40.

Jennings, Greg (2003) An Exploration of Meaningful Participation and Caring Relationships as Contexts for School Engagement. **The California School Psychologist, Vol. 8**, pp. 43-52.

Jimerson, Shane; Campos, Emily; Greif, Jennifer (2003) Toward an Understanding of Definitions and Measures of School Engagement. **The California School Psychologist, Vol 8**, pp. 7-27.

Jones, Vernon y Jones, Louise (1986) **Comprehensive Classroom Management. Creating Positive Learning Environments.** 2ª edición. Boston: Allyn and Bacon, Inc.

Klem, Adena y Connell, James (2004-a) **Engaging Youth in School.** Institute for Research and Reform in Education. Disponible en: www.irre.org/publications/pdfs/EngagingYouth

Klem, Adena y Connell, James (2004-b) Relationships Matter; Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. **Journal of School Health. Vol. 74** (7), 262-273.

Krauskopf, Dina (2001) Los nuevos desafíos de la educación en el desarrollo juvenil. En: Solum Donas (Comp.) **Adolescencia y juventud en América Latina.** pp. 151-168. Cartago, Costa Rica: Libro Universitario Regional (EULAC-GTZ).

Krauskopf, Dina (2000) Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. En: **Participación y desarrollo social en la adolescencia.** pp. 119-134. San José, Costa Rica: Fondo de Población de Naciones Unidas. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cyg/juventud/krauskopf.pdf>

Lens, Willy y Vansteenkiste, Marten (2006) Motivation: About the "why" and "what for" of human behavior. En: Kurt Pawlik y Gery d'Ydewalle (Eds.). **Psychological concepts: An International historical perspective,** pp. 249-270. Hove, UK: Psychology Press.

Marks, Hellen (Primavera 2000) Student Engagement in Instructional Activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. **American Educational Research Journal. Vol 37** (1), pp. 153-184.

Martin, Andrew y Dowson, Martin (2009) Interpersonal Relationships, Motivation, Engagement, and Achievement: Yields for Theory, Current Issues, and Educational Practice. **Review of Educational Research. Vol 79** (1), pp. 327-365.

Mata, Alejandrina (2007) **La investigación-acción para la formación continua de**

educadores y educadoras. San José, Costa Rica: Instituto de Investigación en Educación.

McNeely, Clea; Nonnemaker, James; Blum, Robert (2002) Promoting School Connectedness: Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. **Journal of School Health**, **72** (4), pp. 138-146.

Mucchielli, Alex (1996) **Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales.** Madrid: Editorial Síntesis, S. A.

Murray, Sally; Mitchell, Jane; Gale, Trevor; Edwards, Julie; Zyngier, David (2004) **Student disengagement from primary schooling: A review of research and practice.** Reporte a la Fundação CASS. Victoria, Australia: Centre for Childhood Studies, Faculty of Education, Monash University.

National Research Council Institute of Medicine (2003) **Engaging Schools. Fostering High School Students' Motivation to Learn.** Washington. D.C.: The National Academies Press.

Ochaíta, Esperanza & Espinosa, María Ángeles (2004) **Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes.** Madrid: Mc Graw-Hill Interamericana de España, S. A. U.

Oliva, María Cristina y Pagliari, Aldo (2006) El aporte de la resiliencia a la educación de Jóvenes con dificultades. En: Aldo Melillo, Elbio N. Suárez-Ojeda y Daniel Rodríguez (Compiladores) **Resiliencia y subjetividad. Los ciclos de la vida.** pp. 243-255. Buenos Aires: Paidós.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (Noviembre 2008) **La educación inclusiva: El camino hacia el futuro.** Ginebra:Cuadragésima octava reunión de la Conferencia Internacional de educación.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2005) **Informe PISA 2003.** España: Santillana Educación S. L.

Osterman, Karen (Otoño 2000) Students' Need for Belonging in the School Community. **Review of Educacional Research.** Vol. **70** (3), pp. 323-367.

Papházy, Judy (2006) Resiliencia, la cuarta R: el papel de los establecimientos educativos en su promoción. En: Edith Grotberg (comp.) **La resiliencia en el mundo de hoy.** pp. 161-207. Barcelona: Editorial Gedisa, S. A.

Parras, Antonia; Madrigal, Ana María; Redondo, Sara; Vale, Patricia; Navarro, Enrique (2008) **Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos Institucionales y nuevas perspectivas.** España: Secretaría General de Educación, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

Perrone, Vito (1994) How to Engage Students in Learning. **Educational Leadership.** Vol **51.** N° 5

Pintrich, Paul (2003) A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. **Journal of Educational Psychology.** Vol. **95,** (4), pp. 667-686.

Programa Estado de la Nación (2004) **Educación y conocimiento en Costa Rica:**

Desafíos para avanzar hacia la política de Estado. San José, Costa Rica: Proyecto Estado de la Nación.

Reeve, Johnmarshall (2003) **Motivación y emoción.** 3ª edición. México DF: McGraw Hill Interamericana.

Russell, Jean; Ainley, Mary; Frydenberg, Erica (s.f.) **Student Motivation and Engagement.** Australian Government. Department of Education, Science and Training. Disponible en: www.dest.gov.au/sectors/school_education/publications_resources/schooling_issues

Ryan, Richard y Deci, Edward (2000) Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. **Contemporary Educational Psychology. Vol. 25,** pp 54-67.

Ryan, Allison y Patrick, Helen (Verano 2001) The Classroom social Environment and Changes in Adolescents' Motivation and Engagement during Middle School. **American Educational Research Journal. Vol 38,** (2), pp. 437-460.

Sánchez, Miriam (2006) De la motivación y del síndrome del fracaso. En: Miriam Sánchez y Marcela López (Comp.) (2ª ed.) **De la motivación y del síndrome del fracaso.** pp. 9-12. México, D.F: Universidad Autónoma de la Ciudad de México UACM.

Sandín, Mª Paz (2003) **Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones.** Madrid. McGraw-Hill Interamericana de España, S. A. U.

Sherhoff, David; Csikszentmihalyi, Mihalyi; Schneider, Barbara; Steele Sherhoff, Elisa (Verano 2003) Student Engagement in High School Classrooms from the Perspective of Flow Theory. **School Psychology Quarterly. Vol. 18,** (2), pp. 158-176.

Van Ryzin, Mark; Gravely, Amy; Roseth, Cary (2009) Autonomy, Belongingness, and Engagement in School as Contributors to Adolescent Psychological Well-Being. **Journal of Youth and Adolescence. Vol. 38,** (1), pp. 1-12.

Willms, Jon Douglas (2003) **Student Engagement at School. A Sense of Belonging and Participation. Results from PISA 2000.** París: OECD Organisation for Economic Co-operation and Development.

Yazzie-Mintz (2007) **Voices of Students on Engagement: A Report n the 2006 High School Survey of Student Engagement.** Disponible en: ceep.indiana.edu/hssse/pdf/HSSSE_2006_Report.pdf

X. Informe financiero

XI. Anexos

ANEXO 1

Guía de observación

Indicaciones:

Por partir de un método inductivo, no hay categorías específicas; éstas se construirán a partir de los registros narrativos y descriptivos. Los siguientes son los focos de atención en las observaciones no participantes a realizar. Los aspectos conceptuales se especifican en la tabla "Formas en que se manifiestan los tres tipos de INVOLUCRAMIENTO de las y los estudiantes".

Acciones docentes: brinda, favorece, sugiere...
Estrategias efectivas ante amenaza o dificultad
Recomendaciones concretas de la forma de realizar tareas
Posibilidades de opción cuando estudiantes realizan actividades
División de tareas en pasos
Curiosidad, al comenzar
Oportunidades para desarrollar habilidades
Apoyo
Formación integral
Buenas relaciones con docentes, caracterizadas por el respeto mutuo
Variedad de actividades extracurriculares
Respuestas a necesidades de sentirse competente, valorado(a), autónomo(a), necesidad de establecer metas
Reflexión acerca de utilidad de tareas, pertinencia de los diferentes trabajos escolares
No avergüenza o descalifica
Ambiente esperanzador, afectuoso, que conecta al estudiantado
Evaluaciones que retroalimentan y se convierten en oportunidades para aprender de errores
Aceptación de las diferencias individuales
Retos acompañados de apoyo
Reconocimiento de fortalezas
Oportunidades para el desarrollo de la responsabilidad
Manifestaciones de conocer las características de la etapa del desarrollo de sus estudiantes

Participación productiva regida por normas básicas

Reconocimiento de esfuerzos

Experiencias diseñadas para el logro

Interpretación de las dificultades como retos

Oportunidades para el autoconocimiento

Estándares altos

Demostraciones que el aprendizaje es activo y cooperativo

No solo atención a objetivos curriculares, sino estrategias de pensamiento, de motivación para el logro y de autoeficacia

Apoyo en el establecimiento de metas

Seguimiento al progreso y ajustes necesarios

Explicación de los procesos mediante los cuales los resultados se alcanzan

Otros:

Se centra en el problema sin calificar negativamente a la persona
Centra acciones en atributos sujetos a cambio como el esfuerzo

ANEXO 2

Formas en que se manifiestan los tres tipos de INVOLUCRAMIENTO de las y los estudiantes ¹

CONDUCTUAL	EMOCIONAL	COGNITIVO
<u>Conducta positiva</u> como seguir normas y cumplir con tareas, y ausencia de comportamientos inaceptables como faltar a clase, responder a instrucciones de la educadora o educador	<u>Reacciones afectivas:</u> interés vs aburrimiento, felicidad vs tristeza o serenidad vs ansiedad, tanto hacia el trabajo escolar como hacia las personas de la comunidad educativa)	<u>Compromiso</u> con las actividades de aprendizaje, <u>adaptación constructiva ante las dificultades</u> (búsqueda de soluciones vs abandonar esfuerzos). Flexibilidad en la solución de problemas.
<u>Participación</u> en tareas de aprendizaje con esfuerzo, persistencia, concentración, planteamiento de preguntas y contribución a discusiones (participación tanto cooperativa como autónoma)	<u>Identificación</u> con la institución, sentido de pertenencia	Preferencia por los <u>desafíos</u> , el <u>aprendizaje</u> , la <u>comprensión</u> , el <u>dominio de tareas</u> (todos estos relacionados con la motivación intrínseca y la persistencia; no excluye interés por obtener buenas calificaciones)
<u>Participación en actividades extracurriculares</u> , deportivas, de gobierno estudiantil, etc.	<u>Valoración</u> de logros educativos	<u>Auto-regulación</u> y uso de <u>estrategias</u> (uso de estrategias metacognitivas para planear, dar seguimiento a y evaluar cogniciones utilizadas al resolver problemas o lograr aprendizajes) → resúmenes, conexiones entre ideas, elaboraciones para recordar, organizar y comprender
<u>Esfuerzo</u> relacionado con lo conductual (hacer las tareas o cumplir con las normas)		<u>Esfuerzo</u> relacionado con lo cognitivo (“esfuerzo mental”, flexibilidad, “ir más allá” de lo requerido.
<u>Persistencia</u>	<u>Motivación</u>	<u>Creencias</u> acerca de las demás personas, la propia capacidad, el apoyo recibido, la relevancia del trabajo y los contenidos

¹ Fredricks, Blumenfeld & Paris (2004)

ANEXO 3

Guía de entrevista

Tema	Pregunta abierta, frase incompleta o subtema
1. Características de la relación docente-estudiantes que promueven el logro escolar integral	<p>¿Cuáles son las características de la relación que se establece que más favorecen el logro de los estudiantes?</p> <p>¿Cuáles son las formas en que educadoras y educadores promueven relaciones significativas y la participación?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Factores estudiantiles que facilitan - Factores institucionales que facilitan - Recursos propios del o la docente - Estrategias para casos frustrantes o “difíciles” <p>Las jóvenes de hoy...</p> <p>Los jóvenes de hoy...</p> <p>¿Cuáles necesidades del alumnado le parece importante satisfacer desde la institución educativa?</p>
2. Importancia del involucramiento para la motivación y el logro escolar integral	<p>¿Cuál es la importancia del involucramiento conductual?</p> <p>¿Cuál es la importancia del involucramiento afectivo?</p> <p>¿Cuál es la importancia del involucramiento cognitivo?</p> <p>¿Cómo cree que cada tipo de involucramiento se desarrolla e interactúa con los otros dos?</p>
3. Rol del y la docente para favorecerle involucramiento	<p>¿Cuáles medidas concretas toma?</p> <p>¿Cómo evalúa su efectividad?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Factores que favorecen su rol para favorecer... - Factores que dificultan su rol para favorecer... <p>¿Cuáles son las razones por las que algunas estudiantes y algunos estudiantes se desinvolucran?</p> <p>¿Cuáles medidas toma cuando identifica algún signo de desinvolucramiento?</p>

<p>4. Otros relacionados con el rol docente</p>	<p>¿La edificación de cuáles habilidades le parece pertinente? ¿Cuáles son los apoyos que brinda para la adopción de comportamientos constructivos por parte de las muchachas y los muchachos? ¿Cómo apoya a las estudiantes y los estudiantes en la construcción del significado de la educación en un ambiente educativo que a veces es contradictorio'</p>
<p>5. Necesidades de formación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lo que hubiera sido útil conocer antes de empezar a trabajar - Lo que ha aprendido a partir de su experiencia - Lo que necesitaría conocer ahora

ANEXO 4



UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN
COMITÉ ÉTICO CIENTIFICO
Teléfonos:(506) 207-5006 Telefax: (506) 224-9367

FACULTAD DE EDUCACIÓN
- Instituto de Investigación en Educación
- Escuela de Orientación y Educación Especial

FÓRMULA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO (Para ser sujeto de investigación)

RECURSOS QUE POSEEN DOCENTES DE SECUNDARIA PARA FAVORECER EL INVOLUCRAMIENTO DE LAS ESTUDIANTES Y LOS ESTUDIANTES EN EL PROCESO EDUCATIVO

Número de proyecto: 724-A9-311

Nombre del Investigador Principal: Irma Arguedas Negrini

Nombre del participante: _____

A. PROPÓSITO DEL PROYECTO: El estudio será realizado por Irma Arguedas Negrini, profesora de la Escuela de Orientación y Educación Especial e investigadora del Instituto de Investigación en Educación, ambos de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica. El propósito es profundizar en la comprensión de los factores que favorecen la permanencia de estudiantes en la educación secundaria. Debido a que uno de los factores de permanencia de mayor peso es la relación que se establece entre docentes y alumnos y que el “involucramiento” de las y los estudiantes en el proceso educativo es otro factor de importancia, se estudiarán las formas como el personal docente lo favorece. Involucramiento es el grado en que el estudiantado se siente motivado para participar en la institución educativa y la forma como valora los logros académicos. Se espera obtener información de docentes que diariamente enfrentan el reto de contribuir a que las estudiantes y los estudiantes mantengan la motivación por el estudio, para identificar recursos con los que cuentan y necesidades de formación de estas y estos profesionales.

B. ¿QUÉ SE HARÁ?: Si acepto participar, concederé a la investigadora una entrevista semi-estructurada acerca de los recursos que utilizo en mi práctica pedagógica para favorecer el involucramiento del estudiantado en el proceso educativo. Adicionalmente, dos personas (la investigadora principal y una asistente) realizarán una observación de mi interacción con estudiantes en el contexto del aula u otro de la institución. Durante la observación ambas personas observadoras tomarán notas. Posteriormente concederé otra entrevista, la cual se realizará con el propósito de verificar que la información de la primera sea congruente con mi visión y opiniones. Las entrevistas serán grabadas para luego ser transcritas y analizadas. A los documentos que se obtengan de las notas de la observación y de las entrevistas se les eliminarán las partes que puedan identificar personas o instituciones.

C. RIESGOS: _____

La participación en el proyecto no implica riesgos para la salud física o mental.

D. BENEFICIOS: La participación en esta investigación podría permitirme la clarificación de los recursos personales y externos que me permiten favorecer el involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo. Mis aportes contribuirán con la promoción de recursos similares en otras docentes y otros docentes que se encuentran, ya sea en procesos de formación inicial o ejerciendo a nivel profesional.

E. He conversado con la Profesora Irma Arguedas antes de dar mi autorización para este estudio y ella ha contestado satisfactoriamente todas mis preguntas. Si quisiera más información más adelante, puedo obtenerla llamándola a los teléfonos 2511-5010 o 2511-5023 de lunes a viernes, de 8 a.m. a 12 md., o de 1 a 5 p.m. Además, puedo consultar sobre los derechos de los Sujetos Participantes en Proyectos de Investigación al CONIS – Consejo Nacional de Salud del Ministerio de Salud, teléfonos 2233-3594, 2223-0333, extensión 292, de lunes a viernes de 8 a.m. a 4 p.m. Cualquier consulta adicional puedo realizarla a la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica a los teléfonos 2511-4201 o 2511-5839, de lunes a viernes de 8 a.m. a 5 p.m.

F. Recibiré una copia de esta fórmula firmada para mi uso personal.

G. Mi participación en este estudio es voluntaria. Tengo el derecho de negarme a participar o a discontinuar mi participación en cualquier momento, sin que esta me decisión afecte de ninguna manera.

H. Mi participación en este estudio es confidencial, los resultados podrían aparecer en una publicación científica o ser divulgados en una reunión científica, pero de una manera anónima.

I. No perderé ningún derecho legal por firmar este documento.

He leído toda la información descrita en esta fórmula, antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y éstas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio.

Nombre, cédula y firma del sujeto fecha

Nombre, cédula y firma del testigo fecha

Nombre, cédula y firma de la investigadora que solicita el consentimiento fecha

NUEVA VERSIÓN FCI – APROBADO EN SESION DEL COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO (CEC) NO. 53 REALIZADA EL 03 DE SETIEMBRE DEL 2003
GRC-Recursos que poseen docentes de secundaria para favorecer el involucramiento.doc

ANEXO 5

Machote de carta de solicitud de ingreso a instituciones

Ciudad Universitaria Rodrigo Facio Fecha
Título y nombre Director (a) Institución
Estimado (a) señor (a):
<p>Por este medio solicito su autorización para que una(o) o dos educadoras (es) de la institución que usted dirige participen en la investigación “Recursos que poseen docentes de secundaria para favorecer el involucramiento de los estudiantes y los en el proceso educativo”, la cual está inscrita en la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica con el N° 724-A9-311. Esta investigación tiene también el apoyo de la Escuela de Orientación y Educación Especial y el Instituto de Investigación en Educación, ambos de la Facultad de Educación.</p> <p>El involucramiento del estudiantado se ha considerado un antídoto para combatir la desmotivación y los bajos niveles de logro, y la investigación busca explorar la forma como las docentes y los docentes lo favorecen.</p> <p>El (título y nombre) y la (Título y nombre), del Departamento de Orientación del Liceo, se han ofrecido para contactar a los miembros del personal docente, que de participar lo harían de forma voluntaria y después de firmar el formulario de Consentimiento Informado requerido por el Comité Ético Científico de la citada Vicerrectoría.</p> <p>La participación consistirá en conceder una entrevista semiestructurada sobre el tema en estudio y un espacio durante sus lecciones para que se lleve a cabo una observación.</p> <p>Le adjunto copia de la fórmula de Consentimiento Informado.</p> <p>Agradeciendo su atención, se despide, atentamente,</p>
<hr/> M.Sc. Irma Arguedas Negrini Responsable del proyecto

ANEXO 6

Artículo científico

Ver pdf 1

ANEXO 7

Artículo científico

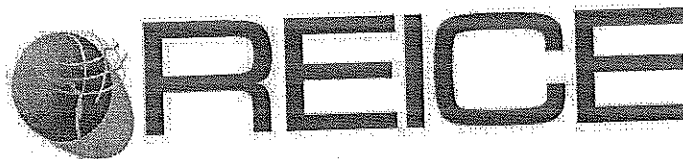
Ver pdf 2

Instituto de Investigación
en Educación

Unidad de Información
y Referencia



ISSN: 1696-4713



RINACE

Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

INVOLUCRAMIENTO DE LAS ESTUDIANTES Y LOS ESTUDIANTES EN EL PROCESO EDUCATIVO*

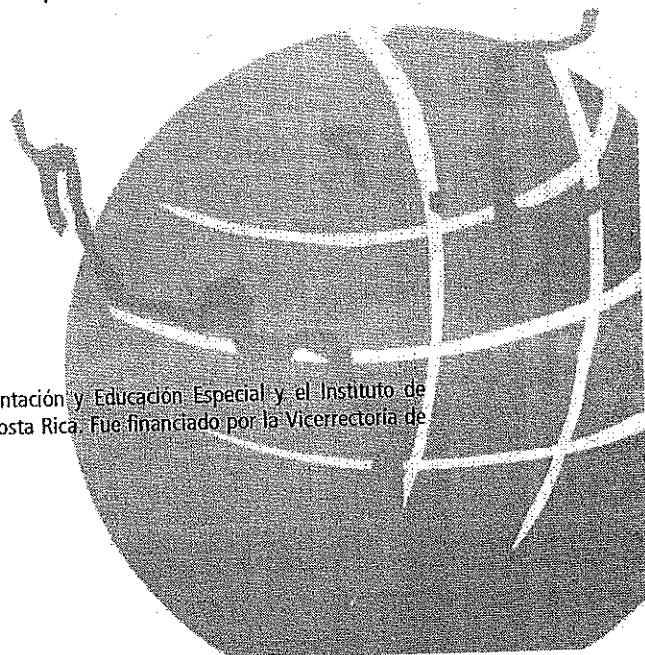
Irma Arguedas Negrini

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2010) - Volumen 8, Número 1

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num1/art5.pdf>

Fecha de recepción: 19 de agosto de 2009
Fecha de dictaminación: 22 de septiembre de 2009
Fecha de aceptación: 2 de octubre de 2009

* Este trabajo se llevó a cabo con el apoyo de la Escuela de Orientación y Educación Especial y el Instituto de Investigación en Educación, Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica. Fue financiado por la Vicerrectoría de Investigación de esta universidad (Proyecto N° 724-A9-311).



1. ¿EN QUÉ CONSISTE EL INVOLUCRAMIENTO?

El involucramiento en el proceso educativo se refiere a las actitudes de las estudiantes y los estudiantes hacia el colegio, sus relaciones interpersonales dentro de la institución y su disposición hacia el aprendizaje. Se expresa mediante el sentimiento de conexión y la participación en las diversas actividades escolares. Implica que las alumnas y los alumnos participen en actividades académicas y no académicas, que tengan amistades en el colegio y buenas relaciones con docentes, que desarrollen un sentido de pertenencia y que se identifiquen con la institución y los valores por los que esta se rige; implica también que sientan aceptación, inclusión y apoyo de las demás personas en la institución educativa. (Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004; Goodenow, 1993; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE, 2005; Willms, 2003).

El involucramiento es un compromiso activo para prestar atención, cumplir con trabajos y encontrar algún valor inherente en lo que se realiza en el colegio, por lo que es importante que las estudiantes y los estudiantes relacionen las tareas asignadas con sus metas a corto y largo plazo. El involucramiento se ha considerado un posible antídoto contra la desmotivación y el bajo rendimiento del estudiantado, ya que es modificable por influencias contextuales y ajustes en el ambiente escolar, por ejemplo, mediante medidas para satisfacer las necesidades de las alumnas y los alumnos y el tipo de instrucción que se les brinda. Resulta de una interacción entre los individuos y un ambiente institucional que favorece las oportunidades para la participación, para las relaciones interpersonales edificantes y para los desafíos intelectuales, por lo que las características del contexto socio-emocional son importantes (Fredricks *et al.*, 2004; Jennings, 2003).

En contraste, quienes tienen niveles bajos de involucramiento muestran mayor apatía y están en mayor riesgo de consecuencias adversas, incluyendo comportamientos maladaptativos y ausentismo. Se ha observado que las alumnas y los alumnos que van perdiendo interés en las actividades escolares, que atienden menos las indicaciones de docentes y responden más pobremente a la interacción en clase, son quienes tienen niveles previos de motivación e involucramiento más bajos. Esto podría deberse, entre otras causas, a una disminución en las creencias acerca de la propia competencia, al efecto acumulativo del bajo rendimiento, a la ausencia de lazos sociales y al uso de metodologías poco estimulantes (González, 2006; Klem y Connell, 2004a; Ryan y Patrick, 2001).

El desinvolucramiento es un elemento central del proceso que conduce a la deserción; quienes se desinvolucran tienen mayores probabilidades de salir anticipadamente del sistema educativo y no regresar, limitando de esa forma sus oportunidades laborales y aumentando el riesgo de caer en la pobreza, ya que la exclusión educativa con frecuencia conduce a la exclusión social (Audas y Willms, 2001; Echeita y Duk, 2008; Programa Estado de la Nación, 2004). Las consecuencias del desinvolucramiento afectan más a estudiantes que por diferentes razones se encuentran en desventaja. Willms (2003) alerta que las jóvenes y los jóvenes que tienen dificultades económicas, académicas o conductuales deben considerarse vulnerables y, si no hay intervenciones acertadas, las posibilidades de logro escolar y de gozar de vidas con bienestar se disminuyen. Tanto el bajo rendimiento como los problemas conductuales y la creciente desconexión de la institución se van convirtiendo en factores de riesgo que es necesario identificar y enfrentar para que así puedan desarrollar las habilidades necesarias para un desarrollo integral.

Cuando las estudiantes y los estudiantes están desinvolucrados y sienten que no pertenecen a la institución, se retraen de las actividades escolares de forma significativa. Quiénes no reciben

reconocimiento en el aula se van desvinculando, manifiestan más problemas conductuales y actitudes negativas hacia el estudio y hacia las personas que componen las comunidades educativas, dándose así una interacción entre el desinvolucramiento y el bajo rendimiento, en la que uno aumenta el otro y ambos disminuyen las expectativas de logro. Otro aspecto importante del involucramiento es la asistencia al colegio. La relación entre el involucramiento y la asistencia es bidireccional, al igual que la relación entre el involucramiento y el rendimiento. Es decir, el involucramiento aumenta la asistencia pero a la vez la asistencia aumenta el involucramiento; el desinvolucramiento aumenta el ausentismo y el ausentismo aumenta el desinvolucramiento (Jablon y Wilkinson, 2006; Oliva y Pagliari, 2006).

2. TIPOS DE INVOLUCRAMIENTO

El involucramiento incluye las dimensiones de comportamiento, emoción y cognición, a partir de lo cual se han descrito tres tipos, a saber, involucramiento conductual, involucramiento emocional e involucramiento cognitivo, relacionados respectivamente con la forma como las estudiantes y los estudiantes se comportan y se sienten acerca de la experiencia educativa formal y con la capacidad para sintetizar información nueva, pensar críticamente y resolver problemas (Fredricks, *et al.*, 2004; Jimerson, Campos y Greif, 2003).

Entre estos tres tipos de involucramiento que se han distinguido, hay una interrelación dinámica y algún traslape. Asimismo, se ha observado que las estudiantes y los estudiantes pueden manifestar diferentes grados de cada uno de los tipos involucramiento, por ejemplo, desde cumplimiento de tareas hasta ser miembro del gobierno estudiantil (involucramiento conductual), desde cierto gusto hasta identificación por y valoración profunda de la institución (involucramiento emocional), desde memorización hasta uso de estrategias de aprendizaje auto-regulado (involucramiento cognitivo). Es decir, cada tipo de involucramiento puede verse como un continuum de compromiso. El involucramiento puede variar en cuanto a duración e intensidad; puede presentarse sólo en situaciones específicas, de forma estable o bien evolucionar a través del tiempo. Hay variaciones entre estudiantes en cuanto al grado requerido de cada uno de los tipos de involucramiento para obtener una influencia significativa sobre los resultados asociados de interés (Fredricks *et al.*, 2004; Furlong, Whipple, St. Jean, Simental, Soliz y Punthuna, 2003).

2.1. Involucramiento conductual

Son las acciones y rendimientos observables del estudiante o la estudiante al interactuar en el colegio y realizar sus tareas. Se caracteriza por:

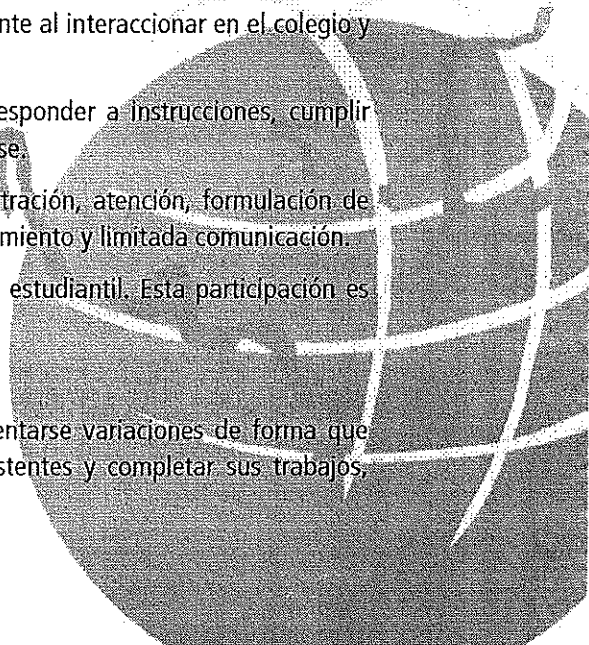
2.1.1 Conductas positivas, como asistir a lecciones, seguir normas, responder a instrucciones, cumplir tareas, entusiasmo; ausencia de conductas disruptivas como faltar a clase.

2.1.2 Implicación en tareas académicas, que incluye esfuerzo, concentración, atención, formulación de preguntas y contribución a las discusiones en clase en oposición a retraimiento y limitada comunicación.

2.1.3 Participación en actividades deportivas, artísticas o de gobierno estudiantil. Esta participación es tanto cooperativa como autónoma.

2.1.4 Persistencia en las diferentes tareas que se realizan.

Tal y como se anotó, en el involucramiento conductual pueden presentarse variaciones de forma que algunas o algunos pueden tener mal comportamiento pero ser persistentes y completar sus trabajos.



otras y otros pueden seguir las normas de la clase, pero no cumplir con los requerimientos académicos, hay quienes pueden dar la apariencia de desvinculación de las tareas en cuestión sin estarlo, o al revés (Fredricks *et al.*, 2004; Furlong y Christenson, 2008).

2.2. Involucramiento emocional

Es el componente afectivo del involucramiento, la forma como la persona se siente y reacciona en el colegio en cuanto a actividades y relaciones interpersonales. Se manifiesta mediante:

2.2.1 Las reacciones hacia el proceso educativo, hacia los contenidos académicos y hacia las personas de la institución. Cuando hay involucramiento emocional domina el interés sobre el aburrimiento, la felicidad sobre la tristeza y la serenidad sobre la ansiedad. Aquí también se presentan variaciones: las reacciones emocionales pueden ser positivas hacia unos y negativas hacia otros de los diferentes aspectos de la experiencia estudiantil (académico, compañeras y compañeros, relación docentes-estudiantes).

2.2.2 Identificación con la institución y sentido de pertenencia.

2.2.3 Valoración de la educación y lo que se relaciona con ésta.

2.2.4 Motivación.

Las emociones y valores del alumnado se presentan de manera estable o bien en función de factores contextuales y pasajeros. Se ha detectado un traslape entre el involucramiento emocional y el conductual, ya que es difícil determinar la fuente de las emociones, por ejemplo, si la persona está contenta por lo que sucede a nivel social o a nivel de procesos cognitivos, si está contenta de forma temporal o permanente (Klem y Connell, 2004a; National Research Council Institute of Medicine, 2003).

2.3. Involucramiento cognitivo

Tiene que ver con actividades mentales como el sostenimiento de la atención y la utilización de estrategias meta-cognitivas. La persona involucrada cognitivamente tiene disposición a hacer el esfuerzo necesario para dominar tareas difíciles y aplicar nuevos conceptos. Algunos indicadores del involucramiento cognitivo, como el aprendizaje estratégico, se infieren o se logran identificar sólo por medio de auto-reportes; otros son observables tales como la búsqueda de ayuda o solicitud de clarificaciones cuando se considera necesario, y el continuar con los trabajos hasta terminarlos. Se refiere a:

2.3.1 Auto-regulación: planeamiento, monitoreo y evaluación de cogniciones; uso de la reflexión para comprender ideas

2.3.2 El ser estratégico como aprendiz para recordar, organizar y comprender el material estudiado; búsqueda de relaciones entre la información nueva y los conocimientos previos.

2.3.3 Preferencia por los desafíos en el aprendizaje, aunque la persistencia y la preferencia por las tareas desafiantes pueden ser evidencia de los tres tipos de involucramiento.

2.3.4 Flexibilidad en la solución de problemas, incluyendo el intercambio de ideas.

2.3.5 Adaptación constructiva (razonamiento optimista, persistencia y búsqueda de soluciones en lugar de abandonar los esfuerzos) ante los fracasos o dificultades.

2.3.6 Esfuerzo enfocado en el aprendizaje: por comprender y dominar conocimientos y habilidades que se enseñan en el colegio, por mantener la concentración a pesar de las diversas distracciones.

2.3.7 Las creencias del estudiante y la estudiante con respecto a su persona, a los demás miembros de la comunidad educativa y a la capacidad y eficacia propias; a las percepciones de apoyo, de las expectativas transmitidas y de la relevancia del trabajo escolar para sus aspiraciones futuras.

Tener las metas de comprensión y dominio de las tareas, así como de desarrollarse como estudiante, se asocia con involucramiento cognitivo. Existe una diferencia entre dirigir los esfuerzos como estudiante hacia la comprensión del material y dirigirlos hacia la obtención de buenas calificaciones o parecer capaz ante las demás personas. Lo anterior determina el tipo de estrategias a utilizar: cuando se busca la comprensión y el dominio, se usan estrategias para el aprendizaje en profundidad, cuando la meta es la retención de información a corto plazo, se utiliza más el aprendizaje superficial. Algunas de las posibles variaciones en el involucramiento cognitivo pueden ser que el estudiante y la estudiante sean al mismo tiempo altamente estratégicos y altamente dedicados al aprendizaje, o que sólo sean estratégicos cuando es necesario obtener buenas calificaciones y no porque tengan motivación para aprender; también podrían tener motivación para aprender pero carecer de las habilidades o conocimientos acerca de cómo o cuándo utilizar estrategias de aprendizaje. Es importante agregar que no en todos los casos las alumnas y los alumnos requieren utilizar estrategias para el aprendizaje en profundidad, ya que a veces la naturaleza de las tareas asignadas no lo amerita. Se ha especulado que es posible que los estudiantes no se involucren de forma profunda en el aprendizaje hasta que hayan desarrollado la capacidad intelectual para la autorregulación y para el aprendizaje intencional (Alonso Tapia, 1998; Bixio, 2005; Fredricks, *et al.*, 2004; Klem y Connell, 2004a).

3. EFECTOS DEL INVOLUCRAMIENTO

Diversos estudios han destacado los efectos del involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en sus procesos educativos. Se ha encontrado que el involucramiento es predictor de logros en los diversos ámbitos de la vida escolar. En términos generales, el alumnado involucrado cree que la experiencia educativa que vive es relevante para su futuro y tiene mayor disposición para el aprendizaje, no solo durante su estancia en el colegio sino también a lo largo de todo el ciclo vital. Si bien el involucramiento se ha asociado con alto rendimiento académico, persistencia y permanencia en la educación secundaria, el sentido de pertenencia y la participación son resultados educativos que influyen positivamente en la salud integral y el bienestar, por lo que son tan importantes en sí mismos como el rendimiento y la permanencia; el proceso es tan importante como el producto. En este sentido, el involucramiento es un resultado educativo fundamental y es una influencia positiva para la totalidad del estudiantado (Furlong, Whipple, St. Jean Simental, Soliz y Punthuna, 2003; Klem y Connell, 2004a; Willms, 2003).

Furlong *et al.* (2003) aportan que desde una perspectiva evolutiva, el involucramiento promueve la competencia social y académica, y más allá de eso, favorece la capacidad para sostener los elementos del involucramiento que influyen positivamente en el desarrollo a lo largo de todo el ciclo vital, favoreciendo el cumplimiento de las tareas propias de cada etapa y el enfrentamiento de desafíos.

En cuanto a los efectos sobre el rendimiento, se ha encontrado una correlación entre el involucramiento conductual y logros en el aprendizaje académico y social; los problemas de indisciplina se asocian con bajo rendimiento. El involucramiento emocional se ha relacionado con efectos a nivel de: vínculo con la institución, disposición para cumplir con las tareas asignadas, disfrute de la experiencia colegial y

motivación intrínseca. El grado de interés y el valor asignado a la tarea o a la experiencia educativa, los cuales son indicadores de involucramiento emocional, tienen influencia sobre el rendimiento. El involucramiento cognitivo predice el éxito escolar y favorece la capacidad para comprender y sintetizar contenidos. Las personas involucradas cognitivamente establecen metas relacionadas con el dominio de tareas más que con motivos externos; aunque esto no excluye el deseo por obtener buenas calificaciones.

El uso de estrategias metacognitivas como regular la atención y el esfuerzo, relacionar la nueva información con conocimientos previos y el monitoreo activo de la comprensión, favorecen el rendimiento. Los incentivos extrínsecos pueden ser recomendables inicialmente, pero el uso constante de recordatorios de las consecuencias externas de los comportamientos, disminuye el involucramiento cognitivo (Fredricks et al., 2004; Lens y Vansteenkiste, 2006).

Adicionalmente, se ha observado que un tipo de involucramiento puede mejorar otro, y en conjunto favorecer el rendimiento del estudiantado. La participación (involucramiento conductual) favorece la identificación (involucramiento emocional); una mayor identificación aumenta la participación significativa, lo que a su vez favorece las relaciones interpersonales de apoyo (Finn y Voelkl, 1993; Jennings, 2003).

En términos generales, como se ha anotado, quienes tienen mayor participación tienden a tener mejor rendimiento, aunque se dan múltiples situaciones específicas de estudiantes que tienen alto rendimiento pero que no sienten apego o pertenencia a la institución o que por el contrario, presentan factores de riesgo como dificultades académicas y sin embargo, mantienen un fuerte sentido de pertenencia. Aunque se dan esas variaciones individuales, el aumento en los indicadores de involucramiento (participación, pertenencia y el esfuerzo por aprender y comprender) no va en detrimento del desarrollo de habilidades académicas (Janosz, Archambault, Morizot y Pagani, 2008; Willms, 2003).

También se ha encontrado que los tres tipos de involucramiento previenen la salida anticipada del colegio. Finn y Rock (1997) han documentado diferencias a nivel de involucramiento conductual en estudiantes que han clasificado como resilientes o exitosos (permanecen y tienen éxito académico), los que permanecen pero lo hacen de forma marginal (permanecen pero fracasan académicamente) y los desertores. Algunas personas no desertan pero asisten de forma irregular y se dedican poco a sus trabajos escolares, lo que las va desinvolucrando del proceso educativo (National Research Council, Institute of Medicine, 2003).

A nivel emocional, el sentido de conexión con la institución y con el personal docente se ha asociado con la permanencia. La falta de identificación se ha relacionado con la poca participación, lo que tiene consecuencias negativas sobre el rendimiento (aquí un tipo de involucramiento —el emocional— tiene efectos sobre otro —el conductual). La identificación y la participación se influyen mutuamente en un proceso cíclico que favorece la permanencia; si están débiles, aumentan las probabilidades de abandono (UNESCO, 2008; Willms, 2003).

4. ANTECEDENTES DEL INVOLUCRAMIENTO

Familiares, docentes y el ambiente institucional tienen influencia sobre el grado de involucramiento. La promoción del desarrollo socioemocional mediante satisfacción de las necesidades de las estudiantes y

los estudiantes, es un factor contextual clave para su involucramiento. Aunque una institución educativa no puede atender todas las necesidades del estudiantado, sí hay mucho que se puede hacer para la edificación de fortalezas y para hacer de cada colegio una comunidad inclusiva, en la que cada persona es reconocida, valorada y tomada en consideración. Es pertinente brindar las condiciones para la satisfacción de las necesidades de relación o conexión significativa, de sentirse personas competentes, de autonomía y de establecimiento de metas futuras (Echeita y Duk, 2008; Klem y Connell, 2004b; Krauskopf, 2000).

4.1. Necesidad de conexión significativa con la familia, el colegio y la comunidad

A nivel escolar, esta necesidad es satisfecha en aulas en las que las relaciones interpersonales son constructivas, el trato respetuoso y en las que se percibe un clima de apoyo. Una persona se siente conectada socialmente cuando sus opiniones son valoradas y sus necesidades atendidas. También es importante que cada estudiante tenga un sentido de pertenencia a su grupo y a su institución, que le permita vivenciar el colegio como una comunidad de la que forma parte. Aunque con sólo un sentido de conexión no es suficiente, tenerlo favorece el involucramiento, la asistencia y el aprendizaje. El sentido de pertenencia promueve el esfuerzo sostenido y la permanencia en el colegio; por su parte, la desvinculación se relaciona con la decisión de abandonar los estudios. La sensación de pertenecer a la comunidad educativa, por tener elementos afectivos, también tiene que ver con el involucramiento emocional, por lo que influye en las actitudes y favorece la satisfacción de las alumnas y los alumnos con sus experiencias educativas. La pertenencia favorece la identificación con valores relacionados con la importancia de alcanzar un nivel educativo que favorezca la calidad de vida. También la pertenencia facilita el desarrollo de las redes sociales, que a su vez son un apoyo para obtener logros en los procesos de aprendizaje. Se ha encontrado una asociación entre la necesidad de pertenencia y el involucramiento conductual y emocional. La necesidad de mantener conexiones no se opone a la necesidad de autonomía (Klem y Connell, 2004b; Krauskopf, 2001; Osterman, 2000; Papházy, 2006).

4.2. Necesidad de sentirse una persona competente

Esta necesidad se refiere a las creencias acerca del control, las estrategias utilizadas y la propia capacidad, es decir, las concepciones de cada estudiante acerca de su propio desarrollo y logros, el grado de control que tiene sobre éstos y la comprensión de cómo proceder para enfrentar tareas y resolver problemas. Las creencias que el estudiante o la estudiante tengan acerca de cómo les puede ir en el colegio afectan directamente el involucramiento en el proceso educativo. Las creencias también producen emociones que ya sea fortalecen, o bien interfieren con, el involucramiento. Las personas aprenden y disfrutan más las tareas académicas cuando se sienten competentes y tienen la expectativa de tener logros. Sentirse competente también da un sentido de control personal, que es crítico en el proceso de aprendizaje y en el esfuerzo con que se enfrentan las tareas. Quienes creen que no son competentes, tienden a tener mayor ansiedad en situaciones de aprendizaje por temor a revelar su supuesta ignorancia; prefieren no hacer preguntas o dar opiniones porque anticipan sentimientos de vergüenza o humillación. Prefieren no intentar, que intentar y fracasar. Aquí cobra importancia la conciencia de las propias emociones, ya que permite identificar estrategias constructivas y fortalecer las capacidades sociales. Se ha encontrado una asociación entre la satisfacción de la necesidad de competencia y los tres tipos de involucramiento, tanto en primaria como en secundaria (Brophy, 2006; Klem y Connell, 2004a; Papházy, 2006).

Cabe mencionar que los fracasos repetidos pueden llevar a juicios generalizados sobre la propia capacidad, lo que conduce a la disminución en los esfuerzos. La percepción de competencia no se logra con tareas demasiado difíciles o por el contrario, demasiado fáciles o triviales, lo que se requiere es un nivel de desafío óptimo, en otras palabras, alcanzable mediante la creciente adquisición de habilidades (Brophy, 2006; Reeve, 2003; Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider y Steele Shernoff, 2003).

4.3. Necesidad de planificar el futuro

Las personas adolescentes necesitan fijar objetivos por sí mismas y planificar a corto y largo plazo; por consiguiente, las oportunidades para explorar opciones y practicar la planificación son esenciales. Con esto en mente, las dificultades se pueden utilizar para la reflexión, la búsqueda de alternativas y el fortalecimiento de la capacidad para resolver problemas (Papházy, 2006).

4.4. Necesidad de autonomía

El hacer las cosas por razones personales y no porque las acciones propias son controladas por otras personas; favorece no sólo el logro escolar, sino también el bienestar psicológico y el desarrollo integral. La necesidad de autonomía se puede satisfacer más en ambientes en los que las estudiantes y los estudiantes pueden hacer algunas elecciones y tomar decisiones de forma conjunta. Razones internas o autónomas para llevar a cabo las actividades escolares, como el interés y el placer se han relacionado con el involucramiento conductual y emocional del estudiantado. La autonomía implica que la persona acepta sus responsabilidades, maneja sus conductas y emociones y participa en las actividades de la vida de la comunidad escolar. Aun en los casos en que el estudiante o la estudiante crean en su capacidad para tener logros educativos, es poco factible que se esfuercen si no encuentran una razón para hacerlo. Las razones son variadas: el placer del aprendizaje, evitar el castigo, alta valoración de la educación, entre muchas otras, por lo que el grado de involucramiento depende del tipo de motivación que se tenga. Las fuentes internas de motivación como el interés por la tarea y el deseo de alcanzar metas relevantes para la persona, se asocian más con los tres tipos de involucramiento que las motivaciones extrínsecas como evitar un castigo o recibir recompensas materiales; más que involucramiento, lo que se logra con esto último es que se hagan las tareas para salir de ellas o por conformismo. Los sentimientos acerca de la propia competencia y los valores y metas educacionales guardan entre sí una estrecha relación. Si algunos trabajos o temas específicos no resultan atractivos, pero se conceptualizan como submetas de metas a mediano o largo plazo, como la conclusión de los estudios secundarios, se realizan con mayor motivación (Lens y Vansteenkiste, 2006; Ochaíta y Espinosa, 2004; Van Ryzin, Gravely y Roseth, 2009).

5. PRECURSORES AMBIENTALES DEL INVOLUCRAMIENTO

El involucramiento es maleable, es una función tanto del individuo como del contexto, lo que implica que las medidas para aumentarlo y la construcción de un clima educacional efectivo son influenciadas de forma significativa por las educadoras y los educadores. El personal docente favorece el involucramiento cuando se centra en la formación integral de las estudiantes y los estudiantes, apoya el aprendizaje de habilidades y conceptos específicos y brinda al alumnado asociaciones positivas con el proceso educativo. Las docentes y los docentes que logran involucrar a sus estudiantes fomentan relaciones positivas y se esfuerzan por crear auténticas comunidades de aprendizaje en las que las experiencias escolares de calidad son para todas y todos. A la vez, las educadoras y los educadores reportan sentirse energizados cuando sus estudiantes muestran entusiasmo y tienen éxito (González, 2006; Jablon y Wilkinson, 2006).

El logro escolar previo, la instrucción centrada en las necesidades del estudiantado y las oportunidades para la auto-determinación son predictores de los tres tipos de involucramiento en estudiantes de diferentes edades. La posibilidad de elegir entre alternativas en el contexto de expectativas altas, en otras palabras, la autonomía dentro de una estructura con normas claras, promueve el involucramiento. El alumnado requiere espacio para participar y para hacer algunas elecciones relacionadas con su quehacer, metas claras y consistentes, la realización de tareas cooperativas entre el personal y estudiantes y trabajo académico relevante y productivo. Para el aprovechamiento de oportunidades educacionales, es necesario el apoyo de personas significativas, en el aula y en la institución, que también sean modelo de compromiso con su propia educación (Furlong *et al.*, 2003; Marks, 2000; Parras, Madrigal, Redondo, Vale y Navarro, 2008).

5.1. Factores a nivel institucional

El clima escolar es un factor crítico que afecta el involucramiento. Hay más evidencias de los efectos de los factores institucionales sobre el involucramiento conductual que sobre los otros dos tipos de involucramiento. Las características del ambiente institucional pueden ser de tipo estructural, como el número de estudiantes, factores socioeconómicos y composición del alumnado (por ejemplo, si hay grupos minoritarios en riesgo de sentirse discriminados, lo que afectaría su involucramiento e identificación), regulatorio, que tiene que ver con la organización y los códigos y creencias acerca de lo disciplinario, y físico. Se ha identificado que son favorecedoras del involucramiento las normas flexibles y percibidas como justas, así como el fomento de la responsabilidad en las estudiantes y los estudiantes y una planta física agradable. Las reglas rígidas y arbitrarias que no se acompañan de comprensión, afecto y supervisión respetuosa, contribuyen con el desinvolucramiento. Cabe mencionar que se presentan diferencias individuales entre estudiantes: en una misma aula o institución, hay diferentes respuestas a las características contextuales (Finn y Voelkl, 1993; Mc Neely *et al.*, 2002).

La pertinencia del monitoreo o supervisión, del sentido de pertenencia, de la enseñanza de habilidades para el logro en diferentes ámbitos y del disfrute de relaciones interpersonales constructivas, son aplicaciones de los estudios sobre resiliencia al campo del involucramiento. Estos estudios han resaltado la importancia del ambiente en la institución educativa, del desarrollo de las habilidades sociales y de las conexiones interpersonales, elementos que también tienen influencia protectora contra el abuso de sustancias, la depresión y los comportamientos antisociales (Benson, Galbraith, y Espeland, 1999; Henderson y Milstein, 2003; Willms, 2003).

5.2. Factores del contexto del aula

5.2.1 Apoyo de la persona docente. El apoyo puede ser académico o interpersonal; las jóvenes y los jóvenes se benefician del apoyo social y de las oportunidades para los desafíos intelectuales. El apoyo docente interacciona con los tres tipos de involucramiento; es decir, las docentes y los docentes tienden a dar mayor apoyo y oportunidades de participación a estudiantes que perciben con mayor involucramiento. Si el personal docente se centra sólo en lo académico, puede darse el desinvolucramiento emocional; a la vez, si enfatiza en la dimensión social pero desatiende la intelectual, es más factible que las estudiantes y los estudiantes se desinvolucren cognitivamente. Una de las formas de transmitir el apoyo es a través del discurso instruccional, que puede dirigirse a los tres tipos de involucramiento, por ejemplo, favorecer el esfuerzo y el auto-control para completar trabajos, plantear tareas relevantes y de interés para el estudiantado e instar no sólo al cumplimiento de asignaciones sino también a la comprensión (Brewster y Bowen, 2004; Fredricks, *et al.*, 2004; Marks, 2000; Sánchez, (2006).

A nivel emocional, la percepción de apoyo influye en las actitudes y el grado de interés del alumnado y fortalece su seguridad como aprendices. Una forma de fortalecer la seguridad es no hacer comparaciones entre estudiantes, sino estimular que cada persona se vaya superando en su propio rendimiento. Es necesario que cada estudiante sienta que pertenece a un ambiente positivo, en el que se fomenta el aprendizaje cooperativo y se da el respeto mutuo, en el que los miembros afirman sus ideas sin insultar y pueden explicar las formas como están razonando, sin temor a equivocarse, ya que las equivocaciones se toman como oportunidades para aprender. El aprendizaje cooperativo se ha asociado con aumento en la motivación, los comportamientos constructivos, el establecimiento de redes de apoyo y la mejora a nivel académico, porque favorece tanto la consideración hacia las demás personas como la responsabilidad de cada individuo (Bixio, 2005; Furlong et al., 2003).

5.2.2 Transmisión de altas expectativas. Se refiere a las expectativas que se transmiten al estudiantado en cuanto a trabajo académico y comportamiento y la consistencia para aplicar las consecuencias de no cumplir con las normas. Si la persona docente utiliza procedimientos claros durante el trabajo en clase, hay más eficiencia en la realización de tareas y en el manejo de la disciplina, lo que incide directamente en el involucramiento conductual. Las expectativas altas pero realistas son esenciales en la promoción de percepciones de competencia y control propios sobre los aprendizajes obtenidos. Transmitir expectativas elevadas es brindar oportunidades para que los esfuerzos invertidos conduzcan al logro. Las expectativas muy altas o muy bajas provocan desinvolucramiento y exclusión de algunas y algunos (Benson *et al.*, 1999; Cervini, 2001; Goldenberg, 1992; Pintrich, 2003).

5.2.3 Apoyo a la autonomía. Los ambientes de aula que apoyan la autonomía del alumnado se caracterizan por las oportunidades para hacer algunas elecciones, la toma de decisiones conjunta y la minimización de los controles externos, como calificaciones y castigos, como motivadores para realizar trabajo académico y comportarse adecuadamente. Los ambientes altamente controlados conducen a la disminución del interés, el gusto por los desafíos y la persistencia, todos elementos del involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en sus procesos educativos (Pintrich, 2003; Reeve, 2003; Sánchez, 2006).

5.3. Pares

La aceptación por parte de las compañeras y los compañeros es fuente de satisfacción con la experiencia educativa, lo que es un aspecto del involucramiento emocional, y de conducta socialmente adecuada y esfuerzo académico, los cuales son aspectos de involucramiento conductual. El involucramiento cognitivo se favorece cuando hay discusiones activas en clase, se debaten puntos de vista y se efectúan análisis críticos. El apoyo por parte de los pares favorece el establecimiento de metas académicas y el desarrollo de la competencia social. Quienes experimentan interacciones negativas y estrés en relación con el trato recibido por sus compañeras y compañeros, van perdiendo interés en su experiencia educativa. El rechazo de los pares, tanto en la infancia como en la adolescencia, tiene efectos sobre el involucramiento conductual y emocional, y puede conducir a la deserción. Se ha observado que las estudiantes y los estudiantes se agrupan con pares que tienen niveles semejantes de involucramiento y que este agrupamiento aumenta las diferencias existentes; no obstante, la percepción de la voluntad para brindar oportunidades educacionales iguales para todas y todos, favorece el involucramiento (Fredricks *et al.*, 2004; Furlong *et al.*, 2003; Guerrero, 2000).

La autonomía, el sentido de pertenencia y el apoyo para el logro de metas fortalecen en las personas adolescentes el sentido de esperanza, que además de una perspectiva positiva de la vida, es la capacidad para utilizar estrategias efectivas en el enfrentamiento de situaciones adversas (Van Ryzin *et al.*, 2009).

6. PRÁCTICAS EDUCATIVAS QUE PROMUEVEN EL INVOLUCRAMIENTO

Cuáles medios decida utilizar la persona docente depende de los objetivos que tenga con determinada actividad, el estilo de enseñanza y las características del alumnado. Algunos medios recomendados para favorecer el involucramiento en las experiencias de aprendizaje y para aumentar la valoración de la educación formal, ya sea al trabajar con grupos enteros, grupos pequeños o estudiantes individuales, son los siguientes: (Cervini, 2001; Fredricks *et al.*, 2004; Jablon y Wilkinson, 2006; National Research Council Institute of Medicine, 2003; Papházy, 2006).

- 6.1 Al introducir temas nuevos, mostrar que los conocimientos previos y los intereses son valorados y clarificar el propósito, lo que favorece el entusiasmo y la integración de la nueva información con los conocimientos preexistente
- 6.2 Establecer relaciones entre lo que se estudia en el colegio y los antecedentes, culturas y metas a largo plazo de las jóvenes y los jóvenes. Para esto hay que conocer lo que les es significativo y las oportunidades laborales y educativas a las que tienen acceso.
- 6.3 Al realizar actividades, instar a la identificación de formas diferentes de hacer una tarea, resolver un problema o terminar un cuento. Brindar oportunidades para edificar el pensamiento independiente, para hacer algunas elecciones y utilizar la inventiva, ya que esto aumenta la responsabilidad de cada estudiante por su propio aprendizaje, prerequisite para el adecuado rendimiento. Las actividades propuestas deben permitir el uso de diversas formas de talento. Cuando es necesario seguir instrucciones, estas deben ser explicitadas para cada etapa de la tarea, tanto verbalmente como por escrito.
- 6.4 Fomentar la indagación activa, el mantenimiento de la atención y el manejo del comportamiento, ofreciendo guía durante la ejecución de tareas, facilitando así el dominio de habilidades y la utilización de estrategias enfocadas hacia la comprensión.
- 6.5 Ayudar a las personas adolescentes a planear y a pensar con anticipación, a desarrollar capacidades analíticas y críticas que promueven la iniciativa y la laboriosidad.
- 6.6 Incluir algunos elementos lúdicos, recreativos o humorísticos.
- 6.7 En la medida de lo posible, permitir a las estudiantes y los estudiantes apropiarse de su evaluación. Lo recomendable es que las evaluaciones se basen en criterios claramente definidos, en la mejoría, el logro de metas y que provean retroalimentación que sirva de guía para esfuerzos futuros. Las estrategias evaluativas deben ser variadas, para que el alumnado tenga la oportunidad de mostrar sus habilidades de formas diferentes. Tomar decisiones instruccionales con base en un seguimiento frecuente del avance del alumnado.
- 6.8 Brindar oportunidades para la colaboración en actividades que requieren interacciones significativas e intercambio de razonamientos. El trabajo grupal, sin quitar importancia a la responsabilidad individual de cada estudiante, favorece el aprendizaje y el sentido de

- logro y ayuda a desarrollar habilidades de cooperación. Algunas personas son más receptivas a involucrarse en tareas desafiantes cuando tienen la oportunidad de hacerlo en parejas o pequeños grupos.
- 6.9 Asegurar que cada persona comprende lo que se está enseñando. Ofrecer oportunidades concretas para obtener logros y alcanzar metas educativas, ya que así se favorecen el esfuerzo y la persistencia.
 - 6.10 Promover los estilos democráticos de disciplina que se basan en la reciprocidad, el sentido de responsabilidad del estudiantado, los comportamientos constructivos, la asistencia y la participación significativa en clase. Evitar los estilos disciplinarios autoritarios, rígidos, que se basan en la desconfianza hacia las alumnas y los alumnos, que no favorecen la expresión de sus perspectivas y opiniones, porque conducen más al desinvolucramiento que a la vinculación. Cuando se presentan dificultades, ya sea de asistencia, de rendimiento o de comportamiento, ofrecer las intervenciones pedagógicas y psicosociales requeridas
 - 6.11 Proveer experiencias desafiantes. Las experiencias que requieren de esfuerzo por comprender conceptos nuevos, por explicar el propio razonamiento e introducir cambios de comportamiento deseados, favorecen la exploración de soluciones alternativas y el desarrollo personal del estudiantado.
 - 6.12 Brindar acceso a tecnología y a amplia variedad de actividades.
 - 6.13 Transmitir expectativas elevadas acerca del desarrollo y rendimientos del estudiantado, a la vez que se les apoya en el establecimiento y logro de metas realistas. Asegurar la igualdad de las oportunidades necesarias para alcanzar las expectativas, favoreciendo el sentido de pertenencia en todas y todos y la prevención de tratos discriminatorios.
 - 6.14 Debatir acerca de los valores y la ética que deben ser parte de la vida escolar y forjar los fundamentos de una sociedad equitativa.

El profesorado necesita ser parte de una comunidad profesional de aprendizaje que facilite el desarrollo de las habilidades necesarias para brindar estas condiciones, que tenga claridad acerca de la misión compartida como formadoras y formadores y que se desarrolle en el contexto de un ambiente interpersonal satisfactorio. Adicionalmente, el personal docente necesita comprender bien la materia que enseña, las diversas formas como se logran los aprendizajes y las vías para la satisfacción de necesidades propias del desarrollo durante la adolescencia.

7. CONCLUSIONES

El estudio acerca del involucramiento es parte de un conjunto de esfuerzos por conocer acerca de los apoyos y las oportunidades que las jóvenes y los jóvenes necesitan para alcanzar sus metas, adoptar conductas constructivas, permanecer en el colegio hasta concluir sus estudios y reunir las condiciones para un desarrollo saludable.

Ya que el involucramiento es producto de la interacción entre la persona y el contexto en el que el aprendizaje se lleva a cabo, nos corresponde la construcción de ambientes educativos favorables,

aqueellos que, utilizando efectivamente los recursos existentes, transmiten altas expectativas, brindan adecuada instrucción y proporcionan los apoyos necesarios para el cumplimiento de las tareas del desarrollo propias de la adolescencia. La mayor parte del alumnado puede ser beneficiada por una institución educativa que responda con sensibilidad a sus necesidades como personas y de acuerdo con las dificultades que enfrentan. En las comunidades educativas es determinante el trato respetuoso e igualitario de todas las personas involucradas, en un balance entre los vínculos y la autonomía, ya que los riesgos son mayores para quienes están en un ambiente que no emite respuestas adecuadas a sus necesidades e intereses.

Para que las estudiantes y los estudiantes hagan su mejor esfuerzo, se requiere que crean en su capacidad y edifiquen el significado de la educación en sus vidas. El reto es inspirar a la totalidad del estudiantado, tanto a las personas aventajadas como a las que presentan limitaciones, a esforzarse por aprender, a involucrarse significativamente en el proceso educativo y tener un rendimiento satisfactorio, lo que representa una guía para la acción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

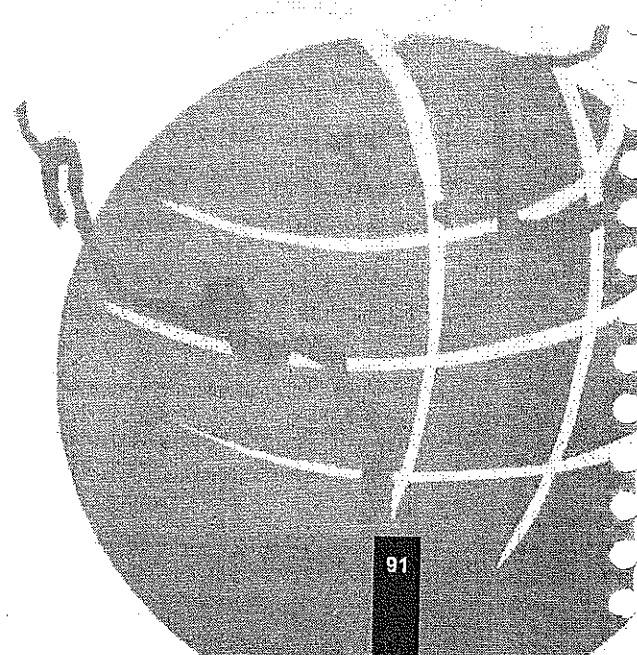
- Alonso, J. (1998). Contexto, motivación y aprendizaje. En: Alonso Tapia, Jesús; Caturla Fita, Enrique. *La motivación en el aula*. 2ª edición. pp. 9-53. Madrid: PPC Editorial y Distribuidora, S.A.
- Audas, R. and Willms, D. (2001). *Engagement and Dropping Out of School: A Life-Course Perspective*. Québec: Human Resources Development Canada.
- Benson, P., Galbraith, J. and Espeland, P. (1999). *¿Qué necesitan los niños para ser exitosos?* Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Bixio, C. (2005). *Enseñar a aprender. Construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje*. 7ª edición. San Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Brewster, A. y Bowen, G. (2004). Teacher Support and the School Engagement of Latino Middle and High School Students at Risk of School Failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21 (1), pp. 47-67.
- Brophy, J. (2006). Estudiantes con síndrome de fracaso. En: Miriam Sánchez y Marcela López (Comp.) (2ª ed.) *De la motivación y del síndrome del fracaso*. pp. 13-20. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México UACM.
- Cervini, R. (2001). Efecto de la "Oportunidad de aprender" sobre el logro en Matemáticas en la educación básica argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3 (2). Recuperado de: <http://redie.ens.uabc.mx/vol3no2/contenido-cervini.html>
- Echeita, G. y Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), pp. 1-8.
- Finn, J. y Rock, D. (1997). Academic Success among Students at Risk for School Failure. *Journal of Applied Psychology*, 82 (2), pp. 221-234.
- Finn, J. y Voelkl, K. (1993). School Characteristics Related to Engagement. *Journal of Negro Education*, 62 (3), pp. 249-268.

- Fredricks, J., Blumenfeld, P., Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), pp. 59-109.
- Furlong, M. y Christenson, Sandra (2008) Engaging Students at School and with Learning: A Relevant Construct for ALL Students. *Psychology in the Schools*. Vol 45(5), pp. 365-368.
- Furlong, M., Whipple, A., St. Jean, G., Simental, J., Soliz, A. y Punthuna, S. (2003). Multiple Contexts of School Engagement: Moving Toward a Unifying Framework for Educational Research and Practice. *The California School Psychologist*. Vol 8, pp. 99-113.
- Goldenberg, C. (Otoño 1992). The Limits of Expectations: A Case for Case Knowledge About Teacher Expectancy Effects. *American Educational Research Journal*. Vol. 29(3), pp.517-544.
- González, M.T. (2006). Absentismo y Abandono Escolar: Una situación singular de la exclusión educativa. *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), pp. 1-15.
- Goodenow, C. (1993). The Psychological Sense of School Membership among Adolescents: Scale Development and Educational Correlates. *Psychology in the Schools*, Vol 30(1), pp. 79-90.
- Guerrero, M.E. (2000). La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5 (10), pp. 205-242.
- Henderson, N. y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Jablon, J. y Wilkinson, M. (2006). Using Engagement Strategies to Facilitate Children's Learning and Success. *Journal of the National Association for the Education of Young Children*. Recuperado de <http://journal.naeyc.org/btj/200603/JablonBTJ.pdf> el 7-01-2009.
- Jennings, G. (2003). An Exploration of Meaningful Participation and Caring Relationships as Contexts for School Engagement. *The California School Psychologist*, 8, pp. 43-52.
- Jimerson, S., Campos, E. y Greif, J. (2003). Toward an Understanding of Definitions and Measures of School Engagement. *The California School Psychologist*, 8, pp. 7-27.
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J. y Pagani, L. (2008). School Engagement Trajectories and Their Differential Predictive Relations to Dropout. *Journal of social Issues*, 64(1), pp. 21-40.
- Klem, A. y Connell, J. (2004-a). *Engaging Youth in School*. Institute for Research and Reform in Education. Recuperado de: www.irre.org/publications/pdfs/EngagingYouth
- Klem, A. y Connell, J. (2004-b) Relationships Matter; Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273.
- Krauskopf, D. (2001). Los nuevos desafíos de la educación en el desarrollo juvenil. En: Solum Donas (Comp.) *Adolescencia y juventud en América Latina*. pp. 151-168. Cartago: Libro Universitario Regional (EULAC-GTZ).
- Krauskopf, D. (2000). Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. En: *Participación y desarrollo social en la adolescencia*. pp. 119-134. San José: Fondo de Población de Naciones Unidas. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cyg/juventud/krauskopf.pdf>

- Lens, W. y Vansteenkiste, M. (2006). Motivation: About the "why" and "what for" of human behavior. En: Kurt Pawlik y Gery d'Ydewalle (Eds.). *Psychological concepts: An International historical perspective*, pp. 249-270. Hove, UK: Psychology Press.
- Marks, H. (2000). Student Engagement in Instructional Activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*. Vol 37(1), pp. 153-184.
- McNeely, C., Nonnemaker, J., Blum, R. (2002). Promoting School Connectedness: Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of School Health*, 72 (4), pp. 138-146.
- National Research Council Institute of Medicine (2003). *Engaging Schools. Fostering High School Students' Motivation to Learn*. Washington: The National Academies Press.
- Ochaíta, E. y Espinosa, M.A. (2004). *Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes*. Madrid: Mc Graw-Hill Interamericana de España.
- Oliva, M.C. y Pagliari, A. (2006). El aporte de la resiliencia a la educación de Jóvenes con dificultades. En: Aldo Melillo, Elbio N. Suárez-Ojeda y Daniel Rodríguez (Compiladores) *Resiliencia y subjetividad. Los ciclos de la vida*. pp. 243-255. Buenos Aires: Paidós.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2008). *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro*. Ginebra: UNESCO.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2005). *Informe PISA 2003*. España: Santillana.
- Osterman, K. (2000). Students' Need for Belonging in the School Community. *Review of Educational Research*, 70(3), pp. 323-367.
- Papházy, J. (2006). Resiliencia, la cuarta R: el papel de los establecimientos educativos en su promoción. En: Edith Grotberg (comp.) *La resiliencia en el mundo de hoy*. pp. 161-207. Barcelona: Gedisa.
- Parras, A., Madrigal, A.M., Redondo, S., Vale, P. y Navarro, E. (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. España: Secretaría General de Educación, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Pintrich, P. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, (4), pp. 667-686.
- Programa Estado de la Nación (2004). *Educación y conocimiento en Costa Rica: Desafíos para avanzar hacia la política de Estado*. San José: Proyecto Estado de la Nación.
- Reeve, J. (2003). *Motivación y emoción*. 3ª edición. México: Mc Graw Hill Interamericana.
- Ryan, A. y Patrick, H. (2001) The Classroom social Environment and Changes in Adolescents' Motivation and Engagement during Middle School. *American Educational Research Journal*. Vol 38, (2), pp. 437-460.
- Sánchez, M. (2006). De la motivación y del síndrome del fracaso. En: Miriam Sánchez y Marcela López (Comp.) (2ª ed.) *De la motivación y del síndrome del fracaso*. pp. 9-12. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México UACM.
- Sherhoff, D., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., Steele, E. (2003) Student Engagement in High School Classrooms from the Perspective of Flow Theory. *School Psychology Quarterly*, 18, (2), pp. 158-176.

Van Ryzin, Mark; Gravely, Amy; Roseth, Cary (2009) Autonomy, Belongingness, and Engagement in School as Contributors to Adolescent Psychological Well-Being. *Journal of Youth and Adolescence*. Vol. 38, (1), pp. 1-12.

Willms, J.D. (2003) *Student Engagement at School. A Sense of Belonging and Participation. Results from PISA 2000*. Paris: OECD Organisation for Economic Co-operation and Development.



ANEXO 7

Artículo científico

Instituto de Investigación
en Educación

Unidad de Información
y Referencia



RECURSOS DOCENTES PARA FAVORECER EL INVOLUCRAMIENTO DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN EL PROCESO EDUCATIVO

Irma Arguedas Negrini

Escuela de Orientación y Educación Especial e Instituto de Investigación en Educación
Facultad de Educación
Universidad de Costa Rica

RESUMEN

El involucramiento se refiere al compromiso y la conexión significativa con el proceso educativo; es requerido para un aprendizaje efectivo y es un antecedente del logro escolar. Educadoras y educadores pueden influir de forma determinante sobre el nivel de involucramiento que desarrollan sus estudiantes. En este estudio se indagó, empleando una metodología cualitativa, acerca de las formas como un grupo de docentes de San José, Costa Rica favorecen el involucramiento. Participaron once docentes de educación secundaria que concedieron entrevistas y accedieron a ser observados durante sus lecciones. Se trata de personas satisfechas con su elección vocacional, con altos niveles de planificación y dedicación a su trabajo, que basan su quehacer en principios claros y que se mantienen en permanente proceso de desarrollo profesional. Se centran en ofrecer una educación relevante, establecer buenas relaciones interpersonales y en demostrar de maneras concretas que la permanencia satisfactoria en el colegio es alcanzable.

PALABRAS CLAVE

Involucramiento Permanencia en educación secundaria Logro escolar

1. Introducción

La salida del sistema educativo antes de concluir la educación secundaria es un problema acuciante que afecta la calidad de vida y el ejercicio de los derechos de la población adolescente en diversos países. Una forma de prevenirla es favoreciendo el involucramiento de las y los estudiantes (Janosz, Archambault, Morizot y Pagani, 2008). El involucramiento (concepto conocido en inglés como *engagement*) se refiere

al compromiso y la conexión significativa con el proceso educativo; sus implicaciones se extienden en el corto, mediano y largo plazo, influyendo en los rendimientos y en el grado de bienestar del estudiantado. El nivel de involucramiento de las alumnas y los alumnos es modificable por influencias externas, tales como aspectos comportamentales y actitudinales docentes y el clima escolar. Aunque hay algunos factores fuera de su alcance, buena parte del contexto para el involucramiento es creado por el personal docente. Por su parte, el desinvolucramiento es un proceso durante el cual la persona se desvincula de la institución y de las normas que la rigen y reduce los niveles de esfuerzo y compromiso; se asocia con el fracaso y el malestar, y es un antecedente de la decisión de salir anticipadamente de la institución (Balfanz, Herzog y Mac Iver, 2007). El desinvolucramiento se presenta cuando la persona siente amenazados el sentido de competencia, la autodeterminación o los vínculos positivos con otras personas; también cuando se experimenta hambre, temor, problemas familiares o enfermedad; cabe aclarar que es posible revertirlo (Center for Mental Health in Schools, 2008; Ryan y Deci, 2000; Finn y Rock, 1997; Russell, Ainley y Frydenberg, s.f.; Van Ryzin, Gravely y Roseth, 2009).

Al involucramiento se le ha dado importancia debido a que éste es requerido para un aprendizaje efectivo y el logro escolar. Asimismo, se relaciona con otras metas de la educación, aparte del logro académico, como el desarrollo de las habilidades socioafectivas y de los sentidos de valoración y pertenencia. El involucramiento es crítico en una sociedad que valora el aprendizaje a lo largo de todo el ciclo vital, la ciudadanía activa y la responsabilidad personal. El estudiantado involucrado desarrolla habilidades para aprender, participar y comunicar que son beneficiosas a lo largo de la vida (Murray, Mitchell, Gale, Edwards y Zyngier, 2004).

Se trata de un concepto multidimensional que incorpora facetas centrales e interrelacionadas del funcionamiento humano, por lo que se han descrito tres tipos de involucramiento: conductual, emocional y cognitivo. El conductual tiene que ver con la implicación en tareas, la persistencia y la participación en diversidad de actividades. El emocional se refiere a la motivación, la identificación con la institución y el gusto por aprender. El involucramiento cognitivo se refleja en el esfuerzo por entender ideas complejas o tener dominio en tareas difíciles y se relaciona con los procesos de pensamiento que conducen al descubrimiento de significados. Cabe agregar que existe un traslape entre el constructo involucramiento y la motivación (Appleton, Christenson

y Furlong, 2008; Archambault, Janosz, Fallu y Pagani, 2009; Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004; Martin y Dowson, 2009; Murray et al., 2004; Yazzie-Mintz, 2007).

2. Formas de favorecer el involucramiento

Dentro de las formas como el personal docente puede favorecer el involucramiento, se han descrito las siguientes:

2.1. Prestar atención al clima afectivo y la calidad de las relaciones interpersonales. Debido a que se considera que el aprendizaje es interaccional y socialmente construido, se requiere la creación de un ambiente para la accesibilidad en la comunicación y el aprendizaje cooperativo en el aula. Este tipo de aprendizaje también ayuda a integrar conocimientos y desarrollar habilidades sociales, en una dinámica en la que las perspectivas individuales se respetan a la vez que se generan comprensiones compartidas, y a satisfacer necesidades tanto académicas como personales y psicológicas (Russell et al, año; AISQ, 2002). Lo anterior favorece la identificación del y la estudiante con pares y figuras adultas de la institución, fortaleciendo así el sentido de pertenencia, el cual es un predictor de involucramiento (Archambault et al., 2009).

Para desarrollar un clima afectivo óptimo, se recomiendan prácticas como el estímulo a la adopción de conductas constructivas, más que dedicarse a eliminar las conductas que interfieren con el aprendizaje. Asimismo, la motivación intrínseca es esencial y se logra ofreciendo opciones, evitando la coerción, brindando oportunidades para el aprendizaje y el desarrollo de actitudes positivas. La percepción de apoyo por parte del o la docente es fundamental, así como el trabajo conjunto con familiares (Center for Mental Health in Schools, 2008; Martin y Dowson, 2009).

2.2. Tener valoración de su trabajo y buena preparación académica. Son esenciales el gusto por su disciplina y la enseñanza y el conocimiento profundo de la materia que se imparte, lo que facilita la generación de actividades que conducen a la comprensión y la indagación. Adicionalmente, se requiere sensibilidad hacia los aspectos que representan mayor dificultad para el alumnado y poder reconocer las áreas en que es preciso mejorar la capacidad docente. Lo anterior es más factible si hay relaciones de colaboración en comunidades educativas que favorecen el desarrollo profesional y la interacción de varias disciplinas en la resolución de problemas (AISQ, 2002; Murray et al., 2004; Perrone, 1994; Russell et al., s.f.).

Aunque tengan un buen nivel de preparación, se consideran aprendices y se comprometen con el mejoramiento permanente de la práctica docente; enfrentan innovadoramente desafíos y toman riesgos fuera de su área de experticia, en colaboración con colegas (AISQ, 2002; Mata, 2007).

2.3. Estructurar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Aunque hay quienes se benefician de menos estructura y mayores opciones, para todos es conveniente el grado de estructura que se refleja en un ambiente bien organizado, con objetivos bien definidos y en el que el profesor o la profesora cumplen un rol de facilitador(a) y guía. En un ambiente estructurado, se observa si se están desarrollando disrupciones menores, y se atienden a tiempo, a la vez que se reconoce el trabajo realizado. Son deseables la estructura, mas no la rigidez, el equilibrio entre tolerancia y firmeza, la combinación de técnicas didácticas y el establecimiento de normas que faciliten el trabajo en clase y la participación, factores que favorecen no solo el involucramiento sino también la disciplina en el aula (Abarca, 1981; AISQ, 2002; Jones y Jones, 1986). Las estrategias de evaluación son parte de la estructura que diseña el personal docente; deben tener significado, ser fuente de mayor aprendizaje y promover la creación de productos originales, la acción concreta en actividades y proyectos y la utilización de los conocimientos. Para favorecer la comprensión, la evaluación tiene que ser permanente. Las estrategias tienen que poder informar a docentes acerca de sus prácticas y al estudiantado acerca de su propio progreso como aprendices. La realimentación debe ser frecuente y realista, seguida de medidas para adecuarse a lo que las evaluaciones detectan (AISQ, 2002; Jones y Jones, 1986; Perrone, 1994).

2.4. Reconocer diferencias en sus estudiantes en cuanto a necesidades, capacidades y perspectivas. Para favorecer el involucramiento se apoya la diversidad al tomar cuenta variedad en formas de aprender y diferentes aspectos del funcionamiento cerebral. Se ofrecen lo máximo posible de oportunidades para aumentar la motivación intrínseca y utilizar el mínimo de controles externos, porque cuando las personas perciben que su libertad de elección está amenazada, tienen una tendencia natural a desmotivarse y a interesarse por otras actividades de su propia elección. Han mostrado ser más eficaces las intervenciones para aumentar los sentidos de autodeterminación, de capacidad y de conexión interpersonal, así como para satisfacer necesidades y responder a intereses del alumnado; las oportunidades para la participación significativa también son de importancia. Las y los estudiantes que por diferentes motivos se encuentren desinvolucrados, necesitan percibir diferencias con respecto a los ambientes o

situaciones en que se han sentido fracasadas. Cuando se reconoce la diversidad de necesidades del alumnado, los programas y lineamientos oficiales sirven de guía, pero se modifican con base en criterios relacionados con las características de la población particular (AISQ, 2002; Center for Mental Health in Schools, 2008; Perrone, 1994; Russell et al., s.f.).

2.5. Proponer tareas que sean consideradas por el alumnado interesantes, desafiantes e importantes. Son interesantes cuando son variadas y captan la atención, tienen partes que no son completamente predecibles, y por consiguiente requieren exploración, descubrimiento o elección entre opciones. Representan un desafío cuando indican una meta hacia la cual dirigirse y se cuenta con un grado de seguridad razonable de poder alcanzarlas; es decir, el grado de dificultad es suficiente como para que resulten interesantes, pero no tan alto que sean excesivamente frustrantes. Se consideran importantes cuando guardan relación con algo valorado por el o la estudiante, ya sea intrínseco o utilitario, y refuerzan los sentidos de disfrute y logro. Al realizar tareas, el punto de partida son los intereses de las alumnas y los alumnos, estableciendo vínculos entre los contenidos y las vidas de éstos, de forma que se logre mejor comprensión y mayor disposición a esforzarse (AISQ, 2002; Jones y Jones, 1986; Perrone, 1994; Russell et al. y Frydenberg, s.f.).

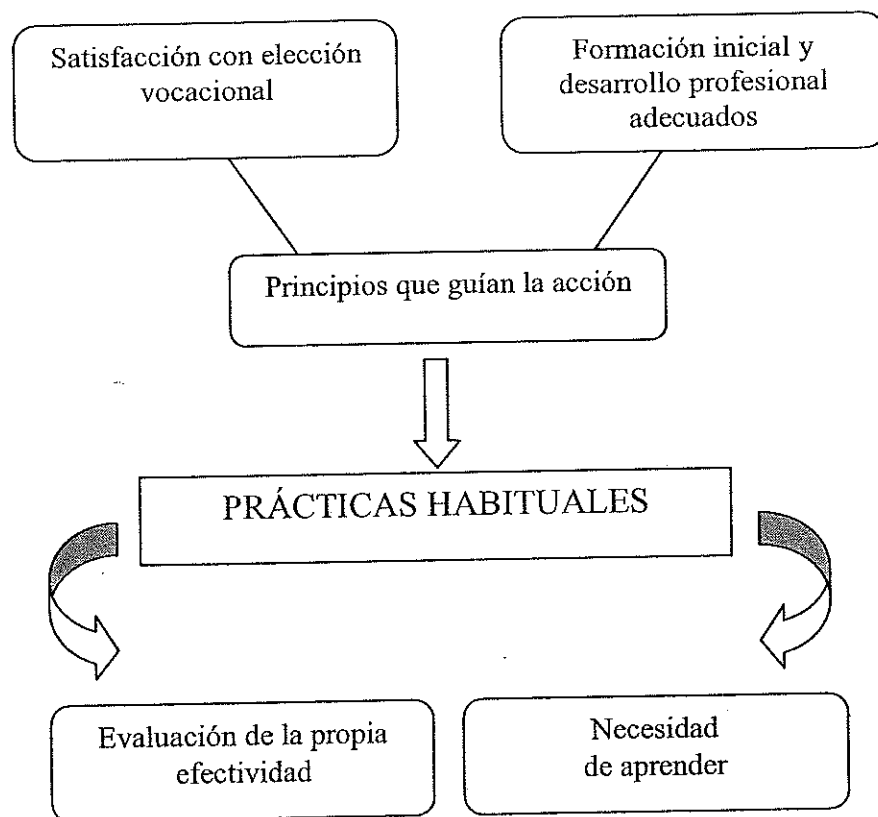
3. Metodología de la investigación

Debido a la importancia del personal docente en la promoción del involucramiento, y para identificar recursos utilizados por educadoras y educadores de Costa Rica para este fin, se diseñó un estudio cualitativo que se llevó a cabo en cinco instituciones de educación secundaria pública de la provincia de San José; participaron representantes de cuatro colegios diurnos y uno nocturno. Se identificaron docentes que, de acuerdo con el criterio de profesionales en Orientación con quienes trabajan, se caracterizaran por favorecer el involucramiento del alumnado. Participaron voluntariamente siete profesoras y cuatro profesores, para cuya identificación se utilizan pseudónimos. La información se recolectó mediante entrevistas semi-estructuradas y observaciones. Las entrevistas fueron realizadas por la investigadora responsable y las observaciones fueron efectuadas en conjunto con una asistente del proyecto. Las transcripciones textuales de entrevistas y las notas de las observaciones fueron leídas para codificar las diferentes ideas, prácticas, eventos y elementos del contenido verbal

del discurso docente. Se efectuó una categorización preliminar de forma manual, proceso a partir del cual se identificaron 22 categorías; las categorías iniciales después se refinaron mediante el método de comparación constante, quedando reducidas a seis, cada una compuesta por sus respectivas subcategorías.

4. Hallazgos

Se encontró que las personas participantes tienen un alto grado de satisfacción por haber elegido la profesión docente, lo cual, junto con la formación inicial recibida y el desarrollo profesional posterior, les ha permitido tener claridad acerca de los elementos que fundamentan su quehacer diario. Adicionalmente, acompañan este proceso de una autoevaluación permanente de la efectividad para alcanzar las metas que se trazan como educadoras y educadores. Cabe agregar que también reconocen que presentan algunas necesidades de formación, para optimizar sus respuestas a las demandas del trabajo con estudiantes de secundaria. Estas categorías se pueden esquematizar de la siguiente forma:



Las categorías y subcategorías se especifican a continuación, apoyadas por citas extraídas de los registros narrativos:

4.1 SATISFACCIÓN CON ELECCIÓN VOCACIONAL

Las y los docentes participantes tienen en común que:

4.1.1. Les gusta y respetan a la población con la que trabajan.

“Yo realmente admiro al estudiante de educación nocturna, trabajar y estudiar no es fácil, imagínese a los muchachos que son padres o madres, y que han tenido por ejemplo bastante tiempo de no estudiar...”. Juan

“... entonces, a mí siempre me ha gustado trabajar con jóvenes”. Ligia

4.1.2. Valoran su disciplina y lo que ésta aporta al desarrollo humano.

“... a mí me gusta, a mí me llena, yo me enamoré de mi materia, pero la responsabilidad es más allá, es con los muchachos como personas”. Julieta

“Cuando uno ama su profesión, le da importancia, le da respeto, y le toma seriedad a lo que hace, verdad, yo trabajo con seres humanos, no con numeritos”. Juan

4.1.3. Tienen interés por la totalidad de estudiantes, no solo por quienes tienen a su cargo.

“... la relación no es sólo con los alumnos míos”. Alfredo

4.1.4. Les gusta la docencia en la disciplina que eligieron.

“Cuando estaba en el colegio siempre quise ser profesora de Matemáticas”. Laura

4.2. FORMACIÓN INICIAL Y DESARROLLO PROFESIONAL

La formación de las y los docentes se ha caracterizado por:

4.2.1. Complemento de buena preparación en docencia con buena preparación en la disciplina específica, lo que facilita el diseño de estrategias efectivas y permite exponer con claridad.

“... yo creo que cayó muy bien lo uno con lo otro”. Carmen

“... todos estos otros conocimientos han sido a raíz de: primero que soy una enamorada de la docencia, después capacitaciones que he recibido y las otras especialidades que me han permitido tener”. Catalina

4.2.2. Conocimiento de requerimientos y programas del Ministerio de Educación.

“Cubro los contenidos del MEP pero modificando el orden... para Bachillerato yo se que van bien preparados”. Humberto

4.2.3. Buena asesoría nacional y estímulo para aplicar los programas con creatividad.

“... [nos dicen] sean ustedes creadoras, ustedes tienen las herramientas, saben planear... pero sin abandonar los temas, y eso es lo que hemos hecho.” Isabel

4.2.4. Motivación durante la formación inicial para introducir innovaciones.

“... en la universidad fue donde me incentivaron a proponerle a los estudiantes actividades que realmente los atrajera, hacer cosas diferentes para atraer la atención de los estudiantes”. Laura

4.2.5. Oportunidad para practicar antes de graduarse.

“Comencé como asistente y comencé a aprender ahí”. Ligia

4.2.6. Responsabilidad por el propio desarrollo y la actualización, algunas capacitaciones las ofrece el MEP, otras la institución y otras se dan por búsqueda personal.

“... yo soy una de las personas que le gusta estar buscando, cursos de una cosa, de otra, qué puedo yo aprender”. Isabel

“... en este colegio tengo que decir que yo me he formado, me terminé de formar profesionalmente a través de todos los años, porque aquí la directora siempre nos trae capacitadores, nos mandan a cursos”. Melba

4.2.7. Presencia de modelos. Docentes de la universidad y colegas de la institución han modelado compromiso, uso de técnicas variadas, buen trato a estudiantes, flexibilidad y preparación de lecciones interesantes

“...él [director] nos apoyó para que estudiáramos, quería que nos especializáramos, y cuando hay ese compromiso por parte de los que están a cargo, el estudiante se involucra más”. Julieta

“... por mi trabajo llegué después de iniciado el ciclo lectivo y me dio la oportunidad de entregarlas [tareas] después”. Laura

4.2.8. Redes de colegas. Se reúnen regularmente con compañeras y compañeros para compartir ideas para el desarrollo de su disciplina y darse apoyo mutuo.

“Desde que saqué el Bachillerato hicimos un grupo muy bonito... es como un legado... las profesoras venían con esa iniciativa... ya tiene como treinta años”. Julieta

“Todas las actividades yo las pienso y las comparto con mis colegas”. Laura

4.3. PRINCIPIOS QUE GUÍAN LA ACCIÓN

A partir de las convicciones presentes desde que realizaron su elección vocacional y las edificadas en el proceso formativo, se pueden identificar los siguientes

principios que fundamentan el quehacer educativo del grupo participante en la investigación:

4.3.1. Respeto hacia el o la estudiante. Se transmite consideración por las ideas y percepciones de las y los estudiantes, sin juzgar o amenazar; se valoran los aportes y la opinión acerca de lo que consideran conveniente para su aprendizaje; se reconoce y acepta la diversidad entre estudiantes.

“...tenemos derecho a que nos respeten en este proceso de enseñanza-aprendizaje y uno debe velar por que se cumpla eso”. Juan

“Tenemos una diversidad de seres humanos, que a veces se les hace tan estresante, tan frustrante, pasar por el colegio... entonces, no se puede masificar.” Melba

4.3.2. Conocimiento y comprensión de las características, necesidades y experiencias de vida el estudiantado. Docentes tienen sensibilidad hacia la condición socioeconómica del alumnado, su nivel y formas de aprender, sus gustos, las formas de hacer sus experiencias de aprendizaje estimulantes, los desafíos que están enfrentando y en casos de desmotivación, sus posibles causas. Incluye también conocer posibles necesidades insatisfechas detrás de actos de aparente indisciplina.

“... qué hacen, ver qué les gusta, qué no les gusta, para ver si hay una forma en que los pueda involucrar en una actividad”. Mario

“... las disfrazan de indisciplina y son llamadas de atención... avisos... estudiantes que han estado cerca de tomar la decisión de irse y tal vez por una palabra de apoyo, una palmada en la espalda... han cambiado el pensar y no han optado por eso.”. Juan

4.3.3. Formación integral. Aparte del dominio de contenidos temáticos se fomenta que el alumnado sea crítico, que se desarrolle en diferentes ámbitos, lo que favorece su educación como personas.

“... para mí la formación es prioritaria, y el gusto por estar en el colegio”. Catalina

“Si se desarrolla en deportes, artes plásticas, música, bailes, lo que se gana es que el chiquillo se identifique con el colegio”. Mario

4.3.4. Interdisciplinariedad. La materia se imparte integrando conceptos de las demás e introduciendo temas transversales; se dan interacciones entre docentes para enriquecimiento mutuo y beneficio de estudiantes.

“...las tareas no son de la materia propiamente, sino de la forma como se relaciona con eventos sociales, o en este caso, históricos”. Mario

“Se da seguimiento a cada estudiante, las orientadoras están pendientes y nos llaman a reuniones”. Melba

4.3.5. Innovación. Desarrollo y utilización de técnicas novedosas, evitando la rutina.

“... este otro también fue una creación, lo inventé yo con mi otra amiga”. Laura

“... siempre ando como inquieto conmigo mismo, tratando de hacer cosas diferentes... ando buscando, constantemente estoy renovando”. Humberto

4.3.6. Personalización. Trato sensible a cada cual como ser individual; transmisión de aceptación y seguridad.

“... verme y sentirme como persona en el aula, no como un nombre en la lista”. Julieta

“Para mí la parte más importante es nunca olvidarse de quiénes son los jóvenes que están en nuestras manos, verdad, porque también nosotros lo fuimos... recordarse que uno fue adolescente... lo que uno necesitó”. Ligia

4.3.7. Buenas relaciones interpersonales. Relaciones interpersonales que favorecen el bienestar y el desarrollo de los miembros de la comunidad educativa y que promueven un ambiente pacífico en la institución. Se caracterizan además por un trato cordial y cálido, aunque profesional, la aceptación de diferencias individuales y eliminación de estereotipos, el trato equitativo, la comprensión, la honestidad, las responsabilidades compartidas, los límites a comportamientos no constructivos, la solidaridad y el apoyo.

“Tenemos realmente que quitarnos esa idea de imponer, de mantener una línea verticalizada, en donde yo soy el docente, yo tengo el poder en el aula, yo tengo la verdad absoluta”. Juan

“¿Cuáles son las reglas? Si yo no grito, nadie grita; si yo respeto, todos me respetan. Porque el profesor no va nunca arriba del alumno, el profesor trae un poco de conocimiento, ellos aportan experiencia y vamos... aquí nadie está por arriba de nadie y es mejor la verdad antes que una mentira”. Alfredo

4.3.8. Autoconfianza, responsabilidad y sentido de pertenencia de alumnas y alumnos como elementos esenciales durante la formación. Experiencia educativa se torna significativa por las experiencias de logro, el esfuerzo y la vinculación con la institución.

“... y el sentido de pertenencia le va a ayudar muchísimo. Cuando el muchacho deja de llamar, entre comillas, ‘hueco’ a su colegio, empieza a decir es mi colegio, participo en él, me gusta ir al colegio. Creo que es una forma indirecta de que luche por quedarse en el colegio”. Catalina

“El éxito no es mío, es de ellos... porque ellos tienen esa confianza”. Alfredo

4.3.9. Alto compromiso y valoración del trabajo en Educación Conciencia de la importancia su trabajo y de hacerlo de forma congruente.

“... que ellos son muy importantes, que no deseo que se vayan y sobre todo piensen también en todo eso que han sacrificado, no deben tirarlo por la borda”. Carmen

“... lo más importante es ser uno muy humano, los estudiantes lo necesitan y que haya congruencia entre lo que se dice y lo que se hace”. Ligia

Instituto de Investigación
en Educación

Unidad de Información
y Referencia



4.4. PRÁCTICAS HABITUALES

Con base en los principios identificados, las educadoras y los educadores llevan a cabo regularmente rutinas y procedimientos encaminados hacia:

4.4.1. Enseñanza relevante. Las actividades de aprendizaje responden a las necesidades y características de las alumnas y los alumnos, y facilitan que éstos identifiquen su significado y que tengan una participación activa. Se cumplen objetivos establecidos mediante la introducción de variedad en las estrategias, comprensión de principios básicos y relación de los temas tratados con las vidas del estudiantado, en un balance entre el aprendizaje individual y el aprendizaje socializado. Los aspectos afectivos del aprendizaje son tomados en cuenta. La evaluación de los aprendizajes toma en cuenta diversidad de elementos relevantes para el alumnado, algunos de los cuales son cualitativos; se valora tanto el producto como el proceso, con estrategias que favorecen el desarrollo de la creatividad y de las capacidades analítica e investigativa.

“... el estudiante es integral y entonces a mí me gusta que hagan muchas cosas, que manipulen material... relacionarlo con cosas que no vayan a olvidar... que perciban al menos de dos sentidos.” Isabel

“... no es formarlos para la vida, sino en la vida... ellos han vivido mucho, han profundizado atravesando su historia, a través de la calle”. Juan

“... la idea era tomar ejemplos de la misma vida de ellos y convertirlos en materia y así veía la materia árida”. Humberto

4.4.2. Establecimiento de estructura. Para un mejor aprovechamiento y cumplimiento de tareas, las y los docentes muestran organización y planificación, de manera que brindan instrucciones claras, definen objetivos y los pasos necesarios para alcanzarlos, asignan responsabilidades, dividen trabajos en tramos alcanzables y refuerzan comportamientos productivos; las normas que se establecen son para facilitar el trabajo constructivo y el cumplimiento de objetivos.

“Primero es captar la atención y luego paso a los problemas, que trato que sean de la vida cotidiana”. Laura

“... explicarles previo lo que se ocupa para trabajar X tema, qué necesitan tener y hacia qué vamos”. Mario

4.4.3. Mostrar con hechos. Más que con palabras, las y los docentes brindan a sus estudiantes demostraciones concretas de que: valoran sus experiencias previas, en el aprendizaje no hay razón para temer equivocarse, la práctica y el esfuerzo favorecen la mejoría y siempre hay un espacio para incrementar la capacidad, la materia estudiada está al alcance de ellas y ellos, la educación que reciben en un colegio público es buena, leer es interesante, tienen capacidad y se han superado, esperan por parte del alumnado trabajos de alta calidad, así como que los desacuerdos entre personas se pueden resolver de forma respetuosa.

“Esa costumbre de la lectura guiada se ha perdido mucho, entonces ellos encuentran atractivo, ellos me dicen que es sumamente interesante”. Catalina

“... entonces yo no es que los presiono, es que los reto a que ellos den más”. Isabel

4.4.4. Brindar oportunidades. Las y los participantes ofrecen a la totalidad de sus estudiantes ocasiones para aprender de dificultades y corregir errores, para realizar actividades diseñadas para el logro y la comprensión, para elegir entre opciones, para practicar y aplicar conceptos estudiados y para realizar actividades desafiantes. Por considerar que los retrasos conllevan al desinvolucramiento, brindan posibilidades de recuperación, a la vez que esperan que se asuma la parte de la responsabilidad que corresponde al alumno o alumna. Dentro de este rubro se incluye también la oportunidad para facilitar la asistencia al colegio, específicamente con la apertura de una pequeña casa cuna en el colegio nocturno.

“Profe, se me pasó la edad [dice estudiante de colegio nocturno], se me pasó el tiempo, entonces yo le digo: no perdió el tiempo, es que ahora es el tiempo”. Alfredo

“Se les da la oportunidad de presentar proyecto de gracia... pero no era que venían a vagabundear, era a trabajar fuerte”. Melba

“... usted le da oportunidades para que se desarrolle, pero también hay que poner sus límites... amor con rigor dicen por ahí”. Mario

4.4.5. Seguimiento para el logro. Las y los docentes muestran constancia para supervisar los rendimientos del estudiantado, identificando fortalezas y áreas por mejorar; promueven la asistencia regular, el mejor esfuerzo, la motivación para el estudio y la disposición de seguir adelante a pesar de las dificultades. Coordinan esfuerzos con personal docente-administrativo, así como con las familias. Se centran más en la promoción de los comportamientos constructivos que en la sanción de

comportamientos improductivos. Con lo anterior se anticipan a los problemas o realizan una intervención lo más temprana posible. Ofrecen a las alumnas y los alumnos apoyo en los ámbitos académico, social, emocional o económico, según sea la necesidad.

“... entonces el equipo estudiante-profesor-padre de familia es el cordón para salir adelante”. Isabel

“Conmigo casi nadie sale mal, no porque les regale la nota, sino porque les doy oportunidad de recuperación”. Alfredo

Asimismo, las educadoras y los educadores participantes realizan su trabajo con

4.4.6 Dedicación. Se trabaja con esmero en factores modificables. Las actividades y materiales presentados, aunque sencillos, han requerido esfuerzo y planificación; parte del tiempo docente es utilizado en interacciones productivas con estudiantes, en las que facilitan la reflexión. El personal docente que favorece el involucramiento del estudiantado es en sí mismo involucrado: son personas con participación activa en la dinámica de la institución, toman iniciativas y son miembros de comisiones.

“... a los estudiantes hay que seguirlos motivando, pero también es algo del docente, yo creo que si el docente está motivado, sin importar todo lo que hay alrededor, vamos a salir adelante”. Isabel

“... estoy en el Comité de becas, en el Comité de comedor y en el de Evaluación, ahí uno se da cuenta de situaciones particulares de los muchachos y es cuando uno trata de ayudar o involucrarse”. Mario

4.4.7 Flexibilidad. Hay disposición a realizar modificaciones para lograr adecuarse a las características de individuos y grupos con los que se labora, aunque se mantienen estándares altos en cuanto a la calidad del trabajo esperado por parte de alumnas y alumnos.

“Sabe que tiene que hacer un trabajo con gusto, bien presentado... pero conocemos primero la familia, qué le aqueja”. Catalina

“... me flexibilizo un poco y digo: bueno, quizá no es la forma en cómo el otro lo ve, entonces puede ser que a mí se me hacía muy sencillo, pero el estudiante quizá tiene otra perspectiva”. Carmen

4.5. EVALUACIÓN DE LA PROPIA EFECTIVIDAD

Para responder cada vez mejor a las necesidades del estudiantado, las y los docentes participantes tienen apertura para la auto-evaluación de diferentes aspectos del

proceso de enseñanza y aprendizaje, buscan comprender las razones de los logros o dificultades de alumnas y alumnos y realizan modificaciones de acuerdo con las reacciones de éstos y con los resultados de las estrategias utilizadas. Analizan la efectividad del trabajo en clase, las tareas, las estrategias para la motivación y la evaluación, así como la forma de relacionarse.

“... Más que todo me cuestiono para ver si es efectiva, me cuestiono si con la técnica hubo aprendizaje... trato de cuestionar lo que hago, evalúo lo que yo mismo estoy haciendo, ya sea la forma de evaluar, de exponer”. Humberto

“... y eso me ha ayudado a mí como formador para ir creciendo, creo que eso es lo hermoso de esto, el crecimiento que ellos tienen y el que tengo yo... no hablemos de un crecimiento meramente académico, no es algo contenidista, sino de vivencia” Juan

4.6. NECESIDAD DE APRENDER

A pesar de las evidentes cualidades de quienes participaron en la investigación, requieren continuar mejorando su capacitación para atender de manera atinada las demandas de su trabajo como docentes de secundaria. Mencionan y se observa la necesidad de incrementar:

4.6.1. Estrategias para el fortalecimiento de la tolerancia a la frustración y la demora de la gratificación en las y los estudiantes.

4.6.2. Herramientas que disminuyen el uso de castigos e inducen comportamientos para el logro de metas individuales y colectivas.

4.6.3. Recursos para estimular aspectos cognitivos del aprendizaje, tales como formas de razonar y establecimiento de relaciones

4.6.4. Capacidad para resolver conflictos, manejar desacuerdos en el aula y limitar conductas ofensivas entre alumnos.

4.6.5. El uso del lenguaje para el planteamiento de preguntas abiertas que incitan a la reflexión, la reformulación de aportes para mantener el hilo conductor durante las lecciones y las realimentaciones descriptivas y específicas en lugar de vagas o cargadas de juicios de valor.

4.6.6. El manejo de estudiantes que a pesar de las estrategias utilizadas se encuentran desinvolucrados o desinteresados.

4.6.7. El trabajo con estudiantes que presentan dificultades académicas, conductuales o de inasistencia.

4.6.8. La adaptación de docentes a las características de las y los adolescentes contemporáneos.

“Yo creo que uno necesita más trabajo de campo, conocer realidades que uno ve en el aula... conocerlos y aprender a tratarlos”. Mario

“Yo debería ponerle más atención al alumno que pone atención pero sale mal”.

Humberto

“Los adolescentes de ahorita son totalmente diferentes a los de hace 10 años... son más adelantados, consiguen información más rápido”. Mario

“A mí me gustaría que me enseñaran eso, fórmulas para despertar en mis alumnos el que lean”. Humberto

“Otra cosa en que he fallado es con ese pequeño porcentaje que no asiste a clases... me falta ser un poco más firme”. Humberto

5. Conclusiones

Los hallazgos de esta investigación guardan coincidencia con lo que describe la literatura sobre el tema del involucramiento y brindan algunos elementos novedosos. Las personas participantes en la investigación aportaron de forma significativa información acerca de sus características y los recursos que han ido desarrollando para favorecer el involucramiento de sus estudiantes en el proceso educativo. Si bien se ha reconocido que el gusto por la docencia y la propia disciplina son elementos esenciales para promover el involucramiento, con los datos obtenidos se logró profundizar en la importancia del agrado y el respeto hacia la población con la que trabajan. Asimismo, se rescataron aspectos pertinentes de la formación inicial de las y los docentes y su desarrollo profesional, destacando la complementariedad entre la preparación en docencia con el conocimiento de la propia disciplina y de los grupos asignados de estudiantes.

Aparte de asegurar la relevancia de lo estudiado y establecer estructura, las personas participantes describieron las formas concretas en que demuestran a sus estudiantes la importancia del esfuerzo y las posibilidades reales de obtener logros. Pudo constatar que las y los docentes que favorecen el involucramiento basan sus acciones en principios claros. Adicionalmente, evalúan su propia efectividad y buscan formas de atender su necesidad de mejorar en aspectos específicos de su quehacer.

También se obtuvo información que enriquece el conocimiento acerca del clima

afectivo, tanto del aula como de la institución, que conduce al logro y al involucramiento, enfatizando en la transmisión de aceptación y respeto, el ambiente seguro y pacífico y la inducción de comportamientos constructivos.

Es de resaltar que lo que las profesoras y los profesores estimulan en sus estudiantes lo tienen ellas y ellos: un alto nivel de participación e involucramiento, creatividad, motivación, sentido de pertenencia y disposición a tener experiencias de aprendizaje desafiantes. Los recursos con que cuentan para favorecer el involucramiento del alumnado contribuyen con la generación de conocimiento acerca de las estrategias que pueden utilizarse para promover el bienestar, la formación integral y la permanencia del alumnado en el colegio, con miras a la conclusión de los estudios secundarios.

6. Agradecimientos

La autora agradece a las educadoras y educadores participantes en el estudio la disposición a compartir sus experiencias como docentes que favorecen el involucramiento del estudiantado, así como a las Direcciones y Departamentos de Orientación de sus instituciones. También a Catalina Calderón Rojas y Hugo Delgado Díaz por las transcripciones cuidadosas del material recolectado y el apoyo en la realización de observaciones y el procesamiento de la información. Este trabajo fue desarrollado en el Instituto de Investigación en Educación (INIE) y en la Escuela de Orientación y Educación Especial, ambos de la Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica. Recibió financiamiento de la Vicerrectoría de Investigación de la misma universidad (Proyecto N° 724-A9-311).

Bibliografía

- ABARCA, Angelina (1981) *Orientación y disciplina*. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- APPLETON, James; CHRISTENSON, Sandra y FURLONG, Michael (2008) "Student Engagement with School: Critical Conceptual and Methodological Issues of the Construct". *Psychology in the Schools*. Vol. 45 (5), pp. 369-386.
- ARCHAMBAULT, Isabelle; JANOSZ, Michel; FALLU, Jean-Sébastien, PAGANI, Linda (2009) "Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*. Vol, 32. pp. 651-670.

- ASSOCIATION OF INDEPENDENT SCHOOLS, QUEENSLAND (AISQ) (2002) "Best practices in teaching and learning: What does the research say?", en *Connections*. Vol. 41
<[http://www.rtuni.org/uploads/docs/Best%20Practices%20in%20Teaching%20and%20Learning%20\(AU\).doc](http://www.rtuni.org/uploads/docs/Best%20Practices%20in%20Teaching%20and%20Learning%20(AU).doc)> [Consulta: jul. 2010]
- BALFANZ, Robert; HERZOG, Lisa y Mac IVER, Douglas (2007) "Preventing Student Disengagement and Keeping Students on the Graduation Path in Urban Middle-Grades Schools: Early Identification and Effective Interventions". *Educational Psychologist*. Vol 42 (4), pp. 223- 235.
- CENTER FOR MENTAL HEALTH IN SCHOOLS (2008) *Engaging and Re-engaging Students in Learning at School*. Los Angeles, California: UCLA Center for Mental Health in Schools.
- FINN, Jeremy y ROCK, Donald (1997) "Academic Success Among Students at Risk for School Failure". *Journal of Applied Psychology*. Vol. 82 (2) pp. 221-234.
- FREDRICKS, Jennifer; BLUMENFELD, Phyllis; PARIS, Allison (2004) "School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence". *Review of Educational Research*. Vol. 74 (1) pp. 59-109.
- JANOSZ, Michel; ARCHAMBAULT, Isabelle; MORIZOT, Julien; y PAGANI, Linda (2008) "School Engagement Trajectories and Their Differential Predictive Relations to Dropout". *Journal of Social Issues*. Vol 64 (1), pp. 21-40.
- JONES, Vernon y JONES, Louise (1986) *Comprehensive Classroom Management. Creating Positive Learning Environments*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- MARTIN, Andrew y DOWSON, Martin (2009) "Interpersonal Relationships, Motivation, Engagement, and Achievement: Yields for Theory, Current Issues, and Educational Practice". *Review of Educational Research*. Vol 79 (1), pp. 327-365.
- MATA, Alejandrina (2007) *La investigación-acción para la formación continua de educadores y educadoras*. San José, Costa Rica: Instituto de Investigación en Educación.
- MURRAY, Sally; MITCHELL, Jane; GALE, Trevor; EDWARDS, Julie; ZYNGIER, David (2004) *Student disengagement from primary schooling: A review of research and practice*. Reporte a la Fundación CASS. Victoria, Australia: Centre for Childhood Studies, Faculty of Education, Monash University.
- PERRONE, Vito (1994) "How to Engage Students in Learning". *Educational Leadership*. Vol 51 (5).
- RUSSELL, Jean; AINLEY, Mary y FRYDENBERG, Erica (s.f.) *Student Motivation and Engagement*. Australian Government. Department of Education, Science and Training.
<www.dest.gov.au/sectors/school_education/publications_resources/schooling_i

ssues> [Consulta: abril 2006]

RYAN, Richard y DECI, Edward (2000) "Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions". *Contemporary Educational Psychology*. Vol. 25, pp 54-67.

VAN RYZIN, Mark; GRAVELY, Amy y ROSETH, Cary (2009) "Autonomy, Belongingness, and Engagement in School as Contributors to Adolescent Psychological Well-Being". *Journal of Youth and Adolescence*. Vol 38 (1), pp. 1-12.

YAZZIE-MINTZ (2007) *Voices of Students on Engagement: A Report on the 2006 High School Survey of Student Engagement*.
<ceep.indiana.edu/hssse/pdf/HSSSE_2006_Report.pdf> [Consulta: ene.2009]