

## La formación del profesorado y la implicación (*engagement*) de los alumnos en su aprendizaje

### *Teacher training and engagement of the students in their learning*

M<sup>a</sup> Teresa González González y M<sup>a</sup> Trinidad Cutanda López

*Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Murcia (España)*

#### Resumen

En este artículo, se abordan algunas cuestiones sobre la formación del profesorado en un aspecto de su práctica como es el de afrontar y dar respuesta a la desafección y “desenganche” escolar de ciertos estudiantes. Se ha estructurado en tres apartados: En el primero se alude a la pertinencia del tema, en base a algunos resultados de Investigación; seguidamente se justifica y argumenta la necesidad de dicha formación en momentos como los actuales en los que la presión por alcanzar cada vez mejores resultados de aprendizaje coexiste con la presencia en las aulas de alumnos en los que es habitual el desinterés y desapego por lo escolar y lo académico. En el tercer apartado, se ofrecen tres consideraciones sobre características generales que habrían de definir dicha formación: 1) Que se destine a todos los docentes, estén trabajando en aulas regulares o en programas específicos para alumnos “desenganchados”; 2) Que no se circunscriba a dotar al profesorado de técnicas y procedimientos a modo de recetas, sino que se oriente también a que disponga de marcos amplios de análisis, comprensión e interpretación de las situaciones de “desenganche” y cómo abordarlas y 3) Que se despliegue combinando diferentes enfoques y modalidades formativas.

**Palabras clave:** implicación del alumno; desenganche; formación; profesorado; modalidades de formación

#### Abstract

*This article addresses key issues about teacher training when dealing with the school disaffection and disengagement of some students. This text is structured in three sections. The first one justifies the importance of teacher training, and then the need of that training in a moment such as de one where living nowadays when the pressure for getting the best possible results coexist with the presence in the classrooms with students with a strong disaffection and disengagement is justified and argued. The third section offers three considerations about the general characteristics that should define that training: 1) Aimed at all staff, whether working at regular classrooms or in specific programs for disengaged students 2) not restricted to only providing teachers with a list of techniques and procedures like recipes. Instead, it should be aimed to provide them with broad frameworks of analysis, comprehension and interpretation of the situations leading to the disengagement and how to address them and 3) put on display, combining different approaches and training methods, including the training in the educational center of the staff among them.*

**Keywords:** student engagement; disengagement; teacher; training; training modality

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo- desarrollado en el marco de un proyecto de investigación más amplio<sup>1</sup> aborda algunas cuestiones relacionadas con la formación del profesorado para hacer frente y dar respuesta a las demandas que plantean los alumnos poco o nada implicados con su aprendizaje. La problemática del “desenganche” (*disengagement*) del alumnado, particularmente a medida que avanza su trayectoria escolar, preocupa hoy en nuestros sistemas educativos; es, desde luego un fenómeno en el que interviene simultáneamente una diversidad de factores de diverso signo y que ha de ser abordado desde múltiples planos. Uno de ellos, sin duda, es el del propio profesorado y su formación.

En las páginas que siguen se abordan algunas cuestiones sobre el tema: Se plantean en primer lugar algunos argumentos para defender la importancia de una formación docente sobre el alumnado en riesgo de *desenganche* escolar o ya *descolgado* y la respuesta educativa al mismo. Posteriormente se ofrecen tres amplias consideraciones y reflexiones sobre esta formación y qué rasgos o características generales habrían de definirla.

10

## 2. DIFICULTADES DEL PROFESORADO PARA TRABAJAR CON ALUMNOS DESENGANCHADOS: ALGUNAS EVIDENCIAS

El alejamiento, desafección, no implicación o, en términos más coloquiales, *desenganche* escolar de ciertos estudiantes no se produce de un día para otro; no es infrecuente que se vaya gestando desde la Enseñanza Primaria, si bien esta problemática es más visible en el nivel de Educación Secundaria. En la cotidianeidad de la actividad del aula y el centro educativo, los alumnos más desenganchados de lo escolar y los aprendizajes, complejizan el trabajo del docente, tanto el relativo a la gestión del aula como el referido al desarrollo de acciones de enseñanza-aprendizaje capaces de implicarlos. Esa situación, difícil de afrontar, no es infrecuente en las aulas ordinarias de nuestros institutos, pero se agudiza cuando el propio Sistema Educativo dispone programas de *re-enganche* y *segundas* oportunidades para estudiantes en riesgo (absentistas crónicos, que no han finalizado con éxito su etapa de escolaridad obligatoria, con muy poco

---

<sup>1</sup> *La formación continua del profesorado de Educación Obligatoria: Análisis y valoración de la formación en curso y su incidencia en el aprendizaje de los profesores y estudiantes*. MEC: Dirección General de Investigación Científica y Técnica. Convocatoria I+D 2012 (EDU2012-38787)

interés y apego a la educación formal y a la vida escolar...). Los docentes que trabajan en esos programas – generalmente pensados para responder a las características y necesidades de tales alumnos con vistas a *re-engancharlos*- se encuentran ante situaciones complejas. En esas coordenadas, una de las principales rémoras para ello es, precisamente, su propia preparación profesional para responder a los retos que plantean tales situaciones de aula. Así queda constatado en varios trabajos de investigación, en los que ha participado una de las autoras de este artículo, en torno a medidas y programas educativos establecidos en el Sistema Educativo Español, -con leyes educativas previas a la actual- como fueron El *Programa de Diversificación Curricular*, (PDC)<sup>2</sup> y el de Garantía Social (PGS)<sup>3</sup> planteados con la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo, así como el programa de *Cualificación profesional Inicial* (PCPI)<sup>4</sup> regulado en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Un punto relativamente débil del desarrollo de estos programas, pensados para dar una respuesta a alumnado en riesgo de exclusión educativa, se sitúa en la formación del profesorado.

En un primer estudio realizado con la entrada del siglo se concluyó, en relación con el PDC, que buena parte de los docentes que se hicieron cargo de ese programa carecían de una formación específica para trabajar con el alumnado destinatario, y los que contaban con ella manifestaron que les había resultado de escasa utilidad (Nieto y Escudero, 2013:191). La situación no era muy diferente en relación con el profesorado que impartía clase en el Programa de Garantía Social, manifestando algunos que sin formación previa sobre el particular se habían sentido “perdidos” (González y Moreno, 2013:264). Otra investigación

<sup>2</sup> Es un programa desarrollado en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria destinado a alumnos - *previa su oportuna evaluación* - con trayectorias académica problemáticas y en riesgo de no finalizar con éxito la etapa obligatoria. Se establecen *diversificaciones del currículo...* de modo que los objetivos de la ESO *se alcanzarán con una metodología específica, a través de contenidos e incluso de áreas diferentes a las establecidas con carácter general* (LOGSE, art. 23.1)

<sup>3</sup> El PGS estaba pensado para *los alumnos que no alcancen los objetivos de la educación secundaria obligatoria...* con el fin de proporcionarles una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios en las distintas enseñanzas reguladas en esta ley y, especialmente, en la formación profesional específica de grado medio (LOGSE, art. 23.2)

<sup>4</sup> Los PCPI estaban destinados al *alumnado mayor de dieciséis años,...* que no hayan obtenido el título de Graduado en educación secundaria obligatoria. (...), siendo su objetivo que todos los alumnos alcancen competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (...) así como que tengan la posibilidad de una inserción sociolaboral satisfactoria y amplíen sus competencias básicas para proseguir estudios en las diferentes enseñanzas (LOE, art.30)

posterior, sobre buenas prácticas en el marco de las medidas y programas antes mencionados, constató igualmente la escasa atención prestada a la necesaria formación de los docentes (González, 2012). Finalmente, el trabajo más reciente centrado en el desarrollo de Programas de Cualificación Profesional Inicial documenta una situación prácticamente similar (González, 2012).

Evidencias como las anteriores, junto con reflexiones que se vienen realizando por parte de distintos estudiosos del fenómeno de la no-implicación del alumnado, y por especialistas en el amplio campo de la formación y el desarrollo profesional docente, llevan a plantear en qué medida es conveniente y necesario pensar en una formación, ya sea inicial o continua, específicamente centrada en este tema.

### 3. LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO ANTE LA PROBLEMÁTICA DE ALUMNOS DESENGANCHADOS. ALGUNOS ARGUMENTOS.

12

En el escenario educativo actual es frecuente escuchar declaraciones oficiales de los políticos educativos y, también, de buena parte de académicos e investigadores, en las que se subraya la conexión existente entre la formación de los individuos y el desarrollo económico de un país. Del mismo modo, está al orden del día la promoción de mecanismos y sistemas de rendición de cuentas que, entre otros efectos, generan una fuerte presión en los sistemas educativos por asegurar una mayor permanencia del alumnado, evitar el abandono escolar y conseguir mejores logros académicos. En estas coordenadas no es de extrañar que se mire con preocupación las tasas importantes de abandono escolar, pero también, y quizá en términos aún más preocupantes, la gran proporción de alumnos *desenganchados*, y que, a la larga, terminarán abandonando el sistema sin la debida formación. La falta de implicación en su aprendizaje y la desafección por la vida escolar y del aula, se ha ligado a diferentes problemáticas hoy muy presentes y urgentes de resolver como son el fracaso escolar, el absentismo y abandono prematuro, los problemas de disciplina y convivencia, etc.

Aunque son diversas las concepciones y planteamientos en torno al fenómeno de la desafección y no-implicación de los alumnos en su aprendizaje (González, 2010a), como también en torno a la problemática más amplia del fracaso escolar y al riesgo de exclusión educativa (Escudero *et al.*, 2009; Escudero y González, 2013), a nadie se le escapa que se trata de fenómenos complejos. Abordarlos exige tomar en cuenta sus múltiples condicionantes y factores (cuestiones or-

ganizativas, facetas curriculares y de enseñanza, políticas de apoyo a centros y profesores...). Uno de ellos, sin duda, es el representado por el profesorado, no sólo en lo que respecta a la importancia de que él mismo esté *enganchado* con su trabajo, (Cullen, 2012; Crosswell y Elliott, 2004) -aspecto que no se aborda en este artículo-, sino también en lo que se refiere a la necesidad de formación para trabajar en aulas con alumnos que no se implican en sus aprendizajes o en programas para aquellos ya *descolgados*.

La formación del profesorado, como se viene insistiendo en los últimos años, constituye un eje esencial para posibilitar una educación significativa y de calidad al alumnado (Escudero, 2001; Escudero y Gómez, 2006; Timperley y Alton Lee, 2008). Esta asunción, y la consiguiente atención al capital humano dentro de las escuelas (capacidades, conocimientos, habilidades que desarrolla el docente a través de su experiencia y formación formal e informal) ha estado gravitando en buena parte de los esfuerzos de reformas educativas de los últimos años. Contar con profesores adecuadamente cualificados para afrontar la gran cantidad de desafíos a los que se enfrentan en las aulas, es clave. No obstante, como apunta Hargreaves y Fullan (2014) tener profesores muy cualificados pero aislados no es suficiente. De ahí que cada vez más se reconoce y reclama que nuestros centros educativos no solo han de contar con un buen *capital humano* (conocimientos, destrezas avanzadas), sino también con un adecuado *capital social* (profesores que interactúan profesionalmente y de manera regular unos con otros).

En cualquier caso, se declara con frecuencia que los docentes *marcan la diferencia*; en ese sentido, se reconoce que constituyen un factor determinante y catalizador para la implicación de los alumnos, siendo el elemento más crucial a la hora de revertir el problema de la desafección y desenganche. Desde algunos planteamientos sobre riesgo escolar y estudiantes en riesgo de exclusión, haciéndose eco de ese papel clave de los docentes se considera imprescindible (Seal, 2009) que tengan una comprensión de estos fenómenos y sean capaces de ofrecer una adecuada respuesta a los mismos. Paralelamente, se denuncia el escaso interés que se ha prestado en la formación docente a esta problemática, en cuyo desencadenamiento intervienen, entre otros, factores estrechamente ligados al currículum y las prácticas y dinámicas de enseñanza desplegadas en las aulas (González, 2010; McInerney, 2006). En esa línea, Seal, (2009), a partir de un trabajo de investigación en torno la formación inicial de los docentes sobre el tema, constata "que muchos profesores nuevos consideran que no disponen de conocimientos sobre el fenómeno de la implicación y sus

*causas, ni de las habilidades y modos adecuados de afrontarlo”* (p.2) En términos similares Hanson-Peterson (2013), insiste en la escasa atención que han recibido los programas de formación del profesorado para enseñar a alumnos desfavorecidos y desenganchados, y proponen que éstos incidan más en las habilidades requeridas para trabajar con ellos. Al tiempo, apela a la necesidad de revisar las probables incompatibilidades entre políticas declaradas y programas de formación diseñados a este respecto.

Así como no se pone en duda el papel clave del docente en desarrollar procesos de enseñanza que contribuyan a paliar problemáticas de este tipo y constituyan una fuente de implicación y enganche significativa para todos los alumnos, los posicionamientos en torno a la formación del profesorado en este terreno, como en otros, son más dispares. Distintas concepciones sobre el particular, conllevan respuestas diferentes a una serie de interrogantes: qué tipo de profesorado se quiere formar, qué planes y programas de formación habrían de ser diseñados, y qué condiciones son necesarias para su implementación. No se pretende aquí dar respuesta a todos ellos, pero sí plantear algunas consideraciones que pueden ayudar a reflexionar sobre los mismos.

## 14

### **4. FORMAR AL PROFESORADO PARA HACER FRENTE A LA ESCASA IMPLICACIÓN DE LOS ALUMNOS CON SU APRENDIZAJE. CONSIDERACIONES GENERALES**

Se plantearán en este apartado algunas reflexiones y consideraciones generales respecto a cómo pensar esa formación a la que se acaba de aludir. Sin agotar todos los aspectos y cuestiones que cabe contemplar en relación con un tema tan complejo como el que nos ocupa, se apuntarán algunas consideraciones generales que entroncan con aspectos ligados a contenidos y, en menor medida, modalidades de formación.

#### **4.1 FORMAR A TODOS LOS DOCENTES, NO SÓLO A LOS QUE TRABAJAN EN PROGRAMAS ESPECÍFICOS.**

Esta primera consideración hace referencia a la conveniencia de pensar en una formación para todo el profesorado, como un eje transversal, no solo para el que trabaja con alumnos ya desenganchados. Es decir, desde la idea de que el conjunto de docentes habría de estar capacitado para enseñar contenidos académicos de distinto tipo, y también para afrontar “ *las dificultades que*

*pueden encontrar en el aula y para ver el aprendizaje a través de los ojos de los alumnos' "* (Hattie, 2009 cit. en Hanson-Peterson, 2013:1). Diseñar una formación en estos asuntos destinada únicamente a profesores que trabajan con alumnos ya desenganchados, en programas específicos -por ejemplo en escuelas o programas de *segunda oportunidad*- no refleja sino una mentalidad paliativa en lo que respecta al *desenganche*: Se estaría ofertando una formación para dar respuesta a un problema ya desencadenado, sobre el que no ha existido una adecuada prevención. Prevenir situaciones de desafección conllevaría, entre otros muchos aspectos, contar con docentes capacitados para trabajar en aulas ordinarias cuyos alumnos manifiestan mayor o menor grado de desapego y desarrollar en ellas dinámicas de trabajo que realmente despierten el interés e implicación de todos ellos (González, 2014).

Al sostener que la formación habrá de estar orientada a todo el profesorado, se estaría poniendo el acento en dos cuestiones: Por un lado, que lo realmente importante es prevenir situaciones de desenganche más que buscar remedios cuando éstas ya se hayan desencadenado; por otro, que será muy difícil evitar o reducir situaciones de no implicación y conseguir que todos los alumnos sean partícipes activos en la vida académica y social del aula si se mantienen inalteradas concepciones y patrones habituales de enseñanza. Las situaciones de desapego o desafección de ciertos alumnos, no están ligadas a una sola causa ni raíz, pero una de ellas, no siempre explícitamente reconocida, tiene que ver con un currículo escolar compartimentalizado en asignaturas, con una impronta muy academicista, desconectado de la vida del estudiante fuera del centro, y con frecuencia desarrollado en las aulas con metodologías 'tradicionales' (enseñanza expositiva, individualista, en base a lecciones/información por parte del docente -ejercicios escritos-corrección... etc.). Aportaciones recientes sobre el tema apuntan que dinámicas de aula de esa naturaleza difícilmente se podrán alterar sin formación que contribuya a que los docentes desarrollen y afiancen las capacidades, habilidades y destrezas necesarias para enseñar de maneras nuevas y diferentes a las que están acostumbrados. Por ejemplo, una enseñanza más centrada en resolución de problemas; más focalizada en las experiencias, necesidades y aspiraciones de los estudiantes; más conectada con temas de su vida real y cotidiana, que promueva en ellos un papel más activo, los implique en actividades cooperativas, uso de tecnologías digitales, etc. Taylor y Parson, 2011; Timperly y Alton Lee 2008; Willms *et al.* 2012). En definitiva, los necesarios cambios que se reclaman en los modos de enseñar del profesorado en las aulas, con vistas a lograr una mayor implicación de los alumnos con sus propios aprendizajes, difícilmente ocurrirán sin una forma-

ción que incida en este sentido. Una formación, pues, que ha de incorporar un fuerte componente curricular y didáctico y un marcado carácter práctico. Ello no significa, sin embargo, como se comenta en la consideración siguiente, implicar a los docentes en una formación puramente técnica y procedimental.

#### 4.2 **UNA FORMACIÓN NO LIMITADA ÚNICAMENTE A APORTAR PROCEDIMIENTOS O RECETAS**

Como indica el epígrafe, la segunda consideración hace referencia a que en este terreno no conviene pensar en una formación limitada únicamente a conocer y manejar técnicas y procedimientos para *hacer cosas* en el aula, sino en una que también contribuya a cultivar compromisos y disposiciones para una determinada práctica profesional, dotando a los docentes de grandes parámetros y marcos de conocimiento de los que echar mano para pensar y reflexionar sobre las dinámicas de trabajo en el aula, interpretar qué está ocurriendo en ella, plantear interrogantes, tomar decisiones, *cuidar* las relaciones con sus alumnos, atendiendo a sus características y necesidades, así como con los colegas, las familias y las comunidades. Cabe diferenciar aquí tres aspectos:

16

1) La formación ha de incidir en las concepciones, planteamientos, consideraciones éticas y de Justicia Social que subyacen a la idea de una buena enseñanza y buenos aprendizajes para todos los alumnos. Sin entrar aquí a desbrozar las múltiples acepciones que caben bajo esa expresión de “consideraciones éticas y de Justicia Social”, al utilizarla se está aludiendo, en general, a una formación que pueda contribuir a alterar ideas y creencias, también modos de actuar en el aula y de interactuar con los estudiantes, que pudieran provocar desigualdades injustas y evitables. La formación es fundamental para que la práctica docente favorezca y empuje a que los estudiantes estén implicados en sus aprendizajes, pero tal práctica ha de estar apuntalada en criterios y principios relacionados con los buenos resultados, justos y equitativos y con la inclusión real de todos (Bolívar, 2012; Furman, 2012; Krieschesky et al, 2011; Seal 2009; Kumashiro et al, 2004; Escudero y Gómez, 2006). Es, pues, preciso articular una formación que contribuya a que el profesorado cuente con unos sólidos referentes éticos que marquen las prioridades y las metas de su actuación profesional, a que se comprometa explícita y activamente con los valores, principios y compromisos de equidad, inclusión y respeto profundo a la diversidad, y sea capaz de llevar a cabo procesos de enseñanza en el aula consecuentes con los mismos. Es ilustrativa a este respecto la sugerencia planteada por Escudero et al. (2013: 224) cuando, refiriéndose a una formación en y para la equidad educativa,

defienden la necesidad no sólo de aprender a hacer cosas sino de desarrollar concepciones, percepciones, representaciones, conciencia y sensibilidad respecto a la diversidad del alumnado, y abogan por una formación que asuma entre sus propósitos cuestionar explícitamente una cultura de déficit, prejuicios de racismo explícito o encubierto, cultura del mérito, personalización del éxito o el fracaso, y que contribuya a reconstruir, en lo que proceda, culturas, creencias y prácticas docentes.... Como ha señalado Ukpokodu haciéndose eco de la denuncia de J. Kincheloe (1993, cit. en Upokodu, 2010), los programas de formación preparan a los profesores como técnicos que desarrollan competencia técnica y una actitud conductual de conformidad a la estructura escolar existente, careciendo de esa manera de un sentido de empoderamiento y capacidad de actuación para desafiar al statu quo. La citada autora subraya la importancia de que los docentes estén preparados para comprometerse en una enseñanza para el cambio que contribuya a superar las inequidades sistémicas insertas en políticas y prácticas educativas que niegan una educación de calidad y equitativa para alumnos diversos... (p.107)

2) La formación ha de poner la mirada en la práctica de la enseñanza, particularmente en una que *implique* a los alumnos. Pero la práctica es compleja y no existen fórmulas o recetas universales. Que la actividad en el aula genere mayor o menor enganche o desafección está condicionada por las características de los alumnos; los contextos familiares, socio-económicos y culturales de los que provienen; las condiciones y peculiaridades de los centros y aulas, etc., en definitiva, por el carácter único de cada centro, aula y estudiante. A ello se une que la práctica tampoco es independiente de las concepciones, creencias, y valores que se sostiene -en este caso-, acerca de qué significa hablar de *enganche* y *desenganche*, qué factores intervienen en su desencadenamiento, por qué se tiende a situar las *culpas* de estos fenómenos en los propios alumnos (*pensamiento de déficit*), qué papel podría desempeñar el docente para contrarrestarlas, por qué es preciso hacerlo, etc.

En ese sentido es necesaria una formación que aporte marcos amplios para comprender esa problemática, su carácter multidimensional y multifacético (Friesen, 2010, González, 2010; Willms y Friesen, 2012), y reflexionar sobre qué conlleva darle una respuesta adecuada. Una formación que contribuya a tomar conciencia de que la pretensión de aminorar desenganches y desafecciones no se pueden plantear sin reflexionar y, tal vez, cuestionar cuál es la noción de éxito

escolar que subyace a determinadas concepciones que defienden prácticas de aula que *enganchen* a los alumnos y garanticen mayores logros académicos. Sobre el particular, McMahon y Portelli (2012:3) apuntan que

[...] diferentes visiones sobre el éxito determinan [como ve uno el enganche de los alumnos y qué acciones van ligadas a ello (...)] nociones estrechas o limitadas de éxito invariablemente llevarán a modos de entender la implicación de los alumnos de forma estrecha. Si estamos realmente interesados en lograr las diferentes necesidades y expectativas para todos, entonces se requiere una noción más amplia y variada de éxito”.

En última instancia planteamientos reduccionistas a este respecto, más centrados en la puesta en práctica de aspectos técnicos que en comprender las barreras sistémicas de algunos estudiantes, (Portelli *et al*, 2007) podrían representar una limitación para abrirse a todo un ámbito de conocimiento muy rico que constata, por ejemplo, cómo algunas prácticas de aula -aún consideradas desde ciertos planteamientos como eficaces- pueden resultar, en determinadas condiciones y con ciertos alumnos ( por su clase, etnia, género...) discriminatorias, alejándolos más que implicándolos en aprendizajes que, tal vez, para ellos tengan escaso sentido y significado. Un conocimiento que también invita a cuestionar, o cuanto menos poner entre paréntesis, la predominancia de un currículum en exceso academicista (Smyth, 2006, Ritchie, 2014) y la importancia de pensarlo y plantearlo en términos menos descontextualizados y más próximos a la vida personal, cultural y social de los estudiantes (Portelli *et al.*, 2007, McMahon y Zyngier, 2009) y construido de modo negociado y democrático por profesores y alumnos.

18

No cabe pensar, en definitiva, en una formación circunscrita y limitada a técnicas y procedimientos para hacer frente puntualmente a situaciones de desenganche en el aula. Desde planteamientos menos reduccionistas, se aboga por una formación que capacite para una reflexión profunda sobre las coordenadas escolares y curriculares en las que se desencadena y las prácticas que pueden estar contribuyendo a que algunos alumnos, por motivos de diversa naturaleza, se sientan menos implicados y progresivamente se descuelguen de la actividad del aula y de su propio aprendizaje. Una reflexión que aporte puntos de referencia para tomar las decisiones y emprender las acciones oportunas sobre el particular.

3) La formación -también desde esa consideración genérica de evitar reducirla a *fórmulas y recetas*- ha de contemplar y disponer de marcos que permitan interrelacionar la problemática y episodios de desenganche con aspectos institucionales que pueden estar contribuyendo a ello. Los centros educativos son

cómplices del desenganche cuando en ellos predomina un ambiente o clima despersonalizado, de anonimato y aislamiento; políticas de disciplina rígidas y punitivas, agrupamientos de alumnos segregadores, o estructuras organizativas que siguen sosteniendo prácticas docentes individualistas y no adecuadamente coordinadas (González, 2011, 2014). También cuando se oferta un currículo que puede resultar irrelevante y poco útil para ellos (Dei, 2003, Mcinerney, 2006, Autor, 2010). O cuando, además, los docentes enseñan (de acuerdo a cómo los han formado) para un aprendizaje memorístico y sin significado asumiendo que el progreso del alumno se mide por su capacidad para recitar lo que ha escuchado en las lecciones y leído en los libros de texto, o con la mirada puesta, únicamente, en superar pruebas de evaluación externas.

Condiciones como las señaladas, ligadas a las estructuras, relaciones profesionales, currículum, clima, cultura, gestión de aula etc. son, igualmente *contenidos* relevantes en una formación docente que pretenda ofrecer marcos amplios para reflexionar sobre el problema y encarar posibles soluciones no sólo en cada aula particular y por parte del docente aisladamente, sino en el centro en su conjunto. Como apunta Seal (2009:1)

El éxito del docente en mantener y apoyar a alumnos en riesgo de descolgarse no sólo se debe a sus destrezas como profesor, sino también a sus relaciones con las familias en la comunidad escolar, sus actitudes y familiaridad con la diversidad, sus experiencias personales de la vida escolar, la cultura escolar más amplia en la que trabajan y muchos otros factores (...). Los mejores esfuerzos de un profesor cualificado a la hora de desarrollar y posibilitar, de alimentar y estimular ambientes de aprendizaje en su aula puede ser minado por una cultura escolar negativa. Por eso un foco en construir destrezas del profesor durante la formación inicial tiene que ser visto sólo como una entre las múltiples estrategias necesarias para asegurar que los alumnos en riesgo de des-implicación escolar tengan una oportunidad y permanezcan conectados a e implicados en la educación regular.

19

#### **4.3 UNA FORMACIÓN QUE ADOPTE DIFERENTES MODALIDADES, ENTRE ELLAS LAS DE FORMACIÓN EN CENTROS.**

La tercera consideración hace alusión a la importancia de dar cabida a diferentes modalidades de formación. No se está pensando sólo en formación inicial, sino también en formación en ejercicio y, en este caso, no sólo en la modalidad de cursos más o menos al uso sino también en otras modalidades ligadas al propio contexto de trabajo y a proyectos de mejora que se prevea emprender en el mismo. También esta faceta de la formación es sin duda, un foco de reflexión que no conviene pasar por alto (Timperley, 2008). Los profesores trabajan en

coordinadas organizativas que, como ya se ha señalado antes, condicionan sus actuaciones; por otra parte, difícilmente se podrá aminorar el desenganche o desafección de ciertos alumnos con acciones individuales y aisladas de cada docente en su aula, pues no se trata de un asunto a abordar en solitario (Portelli *et al.*, 2007), sino en el centro educativo en su conjunto, con vistas a que éste y sus aulas se configuren como contextos ricos de aprendizajes para todos. Posibilitar que se pueda trabajar con ese horizonte pasa por aprender nuevas ideas, capacidades, actitudes, modos de funcionar en la práctica cotidiana... y el propio contexto de trabajo - el centro educativo- puede ser el entrono organizativo propicio para tal aprendizaje. Lo será en la medida en que asuma como prioridad institucional la formación de sus docentes de manera conjunta y tomando el aula y lo que ocurre en ella como núcleo sobre el que tiene que girar tal formación. A este respecto la denominada *formación en centros* (Escudero, 2009) o la configuración del centro como una comunidad profesional de aprendizaje (Bolívar, 20011; Escudero, 2011) son propuestas que ofrecen múltiples posibilidades. Se asientan sobre el supuesto de que la formación y desarrollo profesional de los docentes se propicia y posibilita cuando éstos, en los espacios de relación profesional con los que cuentan, se impliquen en dinámicas regulares de trabajo conjunto para: 1) abordar tareas, temas, problemas directamente relacionados con y situados en la práctica; 2) analizar y valorar que está sucediendo en las aulas procurando comprender, reflexionar y analizar críticamente su desarrollo y sus efectos sobre los aprendizajes de los alumnos; 3) plantear -a partir de tales análisis conjuntos y echando mano, a su vez, del conocimiento existente sobre métodos, materiales, experiencias realizadas en otros centros, de nuevas ideas y prácticas educativas ...- actuaciones de mejora en el centro orientadas a lograr una mayor implicación de los alumnos en sus aprendizajes; 4) poner en práctica esas actuaciones e ir evaluando sus resultados y consecuencias, e ir ajustando, en consonancia, ideas, planteamientos y proyectos de actuación y mejora conjunta. Aspectos, todos ellos, que adecuadamente desarrollados en marcos de colaboración, constituyen una fuente de aprendizaje y desarrollo profesional y de *construcción de conocimiento compartido* en y para la mejora en la acción.

En definitiva, la formación de los docentes para trabajar con alumnos en riesgo de desenganche escolar, para apoyarlos e implicarlos en la actividad del aula y en sus propios aprendizajes, habría de adoptar modalidades diversas y potenciar, en última instancia, la implicación y el *enganche* del profesorado en su propia formación. Esto es, comprometidos más allá del voluntarismo; conscientes de la necesidad de superar y cuestionar una visión instrumentalista de la enseñanza,

de mejorar los resultados de todos los estudiantes, e inmersos en el aprendizaje y adquisición de competencias que les permitan detectar y prevenir situaciones de desenganche e intentar revertir las de aquellos ya alienados de las escuelas.

## 5. CONSIDERACIONES FINALES

Los programas y cursos de formación de profesores, tan frecuentemente focalizados en equipar a los docentes con conocimientos de materias o asignaturas, no se han caracterizado por aportar una formación que los prepare para trabajar con alumnos que no se implican y progresivamente se *descuelgan* de la vida escolar, de la actividad del aula y de sus aprendizajes. En párrafos anteriores se ha tratado de justificar la importancia de una formación al respecto, de no dirigirla únicamente al profesorado que trabaja en programas específicos con alumnos que *ya se han descolgado* de la escolaridad regular, de no circunscribirla a meros contenidos procedimentales y técnicos y de explorar las posibilidades que ofrecen modalidades de formación continua como es la desarrollada en el contexto del propio centro educativo. Son aspectos que merecen ser considerados en el diseño de una formación en torno a los fenómenos de la desafección de los estudiantes en las aulas, particularmente en las de educación secundaria. Sin duda, y dada la complejidad de esta problemática, son muchos los aspectos y ámbitos escolares y profesionales a tener en cuenta y a mejorar. La solución no descansa únicamente en un profesorado mejor formado y más dispuesto y capacitado para comprender y responder a alumnos que no se implican en sus aprendizajes, pero, sin duda, ése es un elemento crucial.

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolívar B., A. (2011). "Hacer del centro educativo un proyecto de trabajo conjunto. Superar barreras e impedimentos", *Monográficos Escuela*, pp. 7-8, disponible en <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/colegioandalucia/monograficobescuela.pdf>.
- Bolívar B., A. y López, Calvo, L. (2009). "Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa". *Profesorado, revista de currículo y formación del profesorado*, vol. 13, núm. 3, pp. 51-78.
- Colectivo Lorenzo Luzuriaga (2012). *Documento sobre el fracaso escolar en el Estado de las Autonomías*. Disponible en <http://www.colectivolorenzozuzuriaga.com> (última entrada 4 julio 2012).

- Crosswell, L. y Elliott, B. (2004). *Committed Teachers, Passionate Teachers: the dimension of passion associated with teacher commitment and engagement*. Comunicación presentada en la Australian Association for Research in Education Annual Conference, Melbourne, Disponible en <http://eprints.qut.edu.au/968/1/cro04237.pdf> (última entrada 11 febrero 2014).
- Cullen. L. (2012). *Increasing Teacher Engagement: What's Good for Students, Is Good for Teachers*. Disponible en <http://www.cea-ace.ca/blog/lori-cullen/2012/03/4/increasing-teacher-engagement-what%E2%80%99s-good-students-good-teachers> (última entrada 10 de febrero 2014).
- Dei, S.,G.J. (2003). "Schooling and the dilemma of youth disengagement". *McGill Journal of education*, vol. 38, núm. 2.
- Escudero, J.M. (2007). Viejas y nuevas dinámicas de exclusión educativa. *Cuadernos de pedagogía*, núm. 371, pp. 86-89.
- Escudero, J. M (2009). "Formación en centros y comunidades docentes de aprendizaje: teoría y práctica", en Puelles B., M. (coord.) *Profesión y vocación docente*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Escudero, J.M. (2011). "Los centros escolares como espacios de aprendizaje y de desarrollo profesional de los docentes", en González, Mª.T. (Coord.), *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares*, Madrid, Síntesis.
- Escudero, J.M. y Gómez, L. (eds.) (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*, Barcelona, Octaedro.
- Escudero, J. M., González, Mª T y Martínez, B (2009). "El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm 50, pp. 41-64. <http://www.rieoei.org/rie50a02.pdf>
- Escudero, J.M. y González, Mª T. (2013). "Estudiantes en riesgo, centros en riesgo: Dimensiones, interpretaciones e implicaciones prácticas", en Escudero, J.M. (Coord.): *Estudiantes en riesgo, centros escolares de riesgo: Respuestas educativas al alumnado en situaciones de vulnerabilidad*, Murcia, Diego-Marín.
- Escudero, J.M., González, M.T. y Rodríguez, M.J. (2013). "La Mejora Equitativa de la Educación y la Formación del Profesorado", en *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, Vol. 3, núm. 3, pp. 206-234.
- Furman, G. (2012). "Social Justice Leadership as Praxis: Developing Capacities Through Preparation Programs". *Educational Administration Quarterly*, vol. 48 núm. 2, pp. 191-229.
- Giangresco, M.F.; Stephen, M.B. y Edelman, S. (2001). "Teacher Engagement with students with disabilities: Differences between paraprofessional service delivery models", en *JASH*, vol. 26, núm 2, pp. 75- 86.
- Hanson-Peterson, J. (2013), *Do training programs equip teachers with skills to teach disengaged students? A preliminary scan*, Brotherhood of St Laurence Research and Policy Centre. Disponible en <http://www.bsl.org.au/> (última entrada 14 febrero 2013)

- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata
- Krichesky, G; Martínez-Garrido, C.; Martínez, A.M.; García, A.; Castro, A. y González, A. (2011), "Hacia un programa de formación docente para la justicia social", en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 9, núm. 4, pp. 64-77.
- Kumashiro, K.; Baber, S. A.; Richardson, E. Ricker-Wilson, C. y Wong, P. L. (2004). "Preparing teachers for anti-oppressive education: International movements", en *Teaching Education*, núm. 15, pp. 257-275.
- McMahon, B.J. y Zingier, D. (2009), "Student Engagement: Contested concepts in two continents", en *Research in Comparative and International Education*, vol.4, núm. 2.
- McMahon, B. y Portelli, J.P. (2012). "The Challenges of Neoliberalism in education: Implications for student engagement", en McMahon, B.J., y Portelli, J.P. (Eds.). *Student engagement in urban schools. Beyond neoliberal discourses*, Charlotte, NC, Information Age Publishing.
- Nieto, J.M. y Portela, A. (2013). "Análisis del Programa de Diversificación Curricular", en Escudero, J.M. (coord.), *Estudiantes en riesgo, centros escolares de riesgo: Respuestas educativas al alumnado en situaciones de vulnerabilidad*, Murcia, Diego Marín.
- Portelli, J. P. y McMahon B.J (2004). "Why critical democratic engagement?" *Journal of Maltese Education research*, vol. 2, núm. 2, pp. 39-45.
- Portelli, J.P.; Shields, C.M. y Vibert, C.B. (2007). *Toward an equitable education: Poverty, diversity and students at-risk, The national report, Toronto, OISE, Disponible en [http://www.oise.utoronto.ca/cld/UserFiles/File/Toward\\_an\\_Equitable\\_Education.pdf](http://www.oise.utoronto.ca/cld/UserFiles/File/Toward_an_Equitable_Education.pdf)* (última entrada 10 febrero 2012).
- Ritchie, Scott (2013). "Teaching for Social Justice in Three Voices, *Journal of Critical Thought and Praxis*, vol. 2, núm, 2.
- Seal, I. (2009). *Exploring the experiences of new teachers in working with students at risk of disengagement*, Doxa Youth Foundation, Disponible en <http://www.doxa.org.au> (última entrada 14 marzo 2011).
- Smyth, J. (2006). "'When students have power': Student's engagement, student voice, and the possibilities for school reform around 'dropping out' of school", *International Journal of Leadership in education*, vol. 9, núm. 4, pp, 285-298.
- Taylor, L. & Parsons, J. (2011). Improving Student Engagement. *Current Issues in Education*, 14(1). Disponible en <http://cie.asu.edu/>
- Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and development. International Academy of Education*. Disponible en [http://www.orientation94.org/uploaded/MakalatPdf/Manchurat/EdPractices\\_18.pdf](http://www.orientation94.org/uploaded/MakalatPdf/Manchurat/EdPractices_18.pdf) (última entrada 14 marzo 2011).

- Timperley, H. y Alton Lee, A (2008). "Reframing Teacher Professional Learning: An Alternative Policy Approach to Strengthening Valued Outcomes for Diverse Learners", *Review of Research in Education*, vol. 32, pp. 1-43
- Ukpokodu, O.N. (2010). "Engagement and Social Justice and Institutional Change: Promises and Paradoxes", *International Journal of Critical Pedagogy*, vol. 3, núm. 2, pp. 104-126
- Willms, J. D., & Friesen, S. (2012). *The Relationship Between Instructional Challenge and Student Engagement. What did you do in School Today?* Research Series Report Number Two, Toronto: Canadian Education Association. Disponible en <http://www.cea-ace.ca/sites/cea-ace.ca/files/cea-2012-wdydist-report-2.pdf> (última entrada 29 marzo 2013).