

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

1. Introducción

La salida del sistema educativo antes de concluir la educación secundaria es un problema acuciante que afecta a la calidad de vida y al ejercicio de los derechos de la población adolescente en diversos países. Una forma de prevenirla es favoreciendo el involucramiento de 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 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

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação
ISSN: 1681-5653

n.º 56/2 – 15/09/11

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)

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 a 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 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 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 cumplen un rol de facilitador 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 utilización de los conocimientos. Para favorecer la comprensión, la evaluación tiene que ser permanente. Las estrategias tienen que poder informar a los 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 en cuenta la 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. 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.).

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 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 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 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 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

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 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 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 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 del estudiantado*. Los 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 los 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 de 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

4.4 Prácticas habituales

Con base en los principios identificados, 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, 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, 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 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.* 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. 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.* 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 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, 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 los 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, 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 los 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 los 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 de 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 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 constatarse que 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 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 los 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_issues> [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].