



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

MALE AND FEMALE STUDENT INVOLVEMENT IN THE EDUCATIVE PROCESS

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/art4.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. 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 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 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 creen 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, Gravelly 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 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, 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.

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,

aquellos 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; Caturra 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.* París: OECD Organisation for Economic Co-operation and Development.

