



REICE. Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

E-ISSN: 1696-4713

RINACE@uam.es

Red Iberoamericana de Investigación Sobre
Cambio y Eficacia Escolar
España

González González, M^a Teresa
EL ALUMNO ANTE LA ESCUELA Y SU PROPIO APRENDIZAJE: ALGUNAS LÍNEAS DE
INVESTIGACIÓN EN TORNO AL CONCEPTO DE IMPLICACIÓN
REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 8, núm. 4, 2010,
pp. 10-31
Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55115064002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



EL ALUMNO ANTE LA ESCUELA Y SU PROPIO APRENDIZAJE: ALGUNAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN EN TORNO AL CONCEPTO DE IMPLICACIÓN

M^a Teresa González González

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2010) - Volumen 8, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num4/art1.pdf>

Fecha de recepción: 19 de mayo de 2010
Fecha de dictaminación: 25 de junio de 2010
Fecha de aceptación: 28 de junio de 2010



Entre los temas que preocupan actualmente en nuestro sistema educativo, y que están siendo objeto de interés y atención por parte de investigadores, profesionales de la educación y comunidad educativa en general, ocupan un lugar destacable los referidos a la elevadas tasas de fracaso escolar en la etapa obligatoria así como otros ligados directa o indirectamente con el mismo, tales como el absentismo y el abandono escolar temprano, los problemas de convivencia y disciplina en los centros, o el escaso grado de implicación e interés de los alumnos por el trabajo académico. Son todos ellos asuntos con los que cotidianamente se enfrentan nuestros centros escolares, particularmente los de Secundaria, y a los que de una u otra manera, con mayor o menor acierto, están tratando de hacer frente. También diversos estudios, informes y trabajos de investigación, desde distintos planteamientos y perspectivas, están tratando de arrojar luz sobre tales problemáticas y de ofrecer claves para comprender la naturaleza de las mismas, sus antecedentes, sus consecuencias y para sugerir, orientaciones y líneas de actuación al respecto. Igualmente, los responsables de la política educativa nacional y/autonómica han ido generando en los últimos años diversas respuestas sobre el particular: medidas orientadas a ofrecer una respuesta educativa adecuada a un alumnado cada vez más diverso y heterogéneo social, cultural, personal y académicamente; creación del observatorio de convivencia; plan ministerial para la reducción del abandono escolar temprano; planes en distintas comunidades autónomas para la reducción del absentismo, etc. son un reflejo del interés y preocupación en torno a la permanencia, participación y rendimiento de los estudiantes en la escuela obligatoria y post-obligatoria, particularmente de aquellos considerados en “riesgo” de *desenganche*.

Sobre este escenario de fondo, en las páginas que siguen se ofrecen algunas reflexiones y consideraciones sobre uno de los constructos que se viene utilizando en otros países para investigar y abordar problemáticas como las aludidas: el de “Implicación” escolar o “compromiso” del estudiante con la escuela y con su formación¹. Se trata de un constructo amplio que, como se comentará a lo largo de esas páginas, está en la base de gran parte de la investigación que, en el plano internacional, se viene realizando en los últimos años en torno a asuntos como el abandono escolar, el fracaso académico, el rechazo y distanciamiento de los alumnos de la actividad escolar, etc. Igualmente, en diversos sistemas educativos la noción de “implicación” del alumno con la escuela constituye un elemento central a la hora de desarrollar políticas, medidas y programas de diversa naturaleza así como propuestas de mejora destinadas a promover el compromiso o *enganche* del alumno con el aprendizaje y, en general, los resultados educativos de los estudiantes.

Es, por otro lado, un campo de investigación en el que coexisten múltiples enfoques y perspectivas; se ha venido desarrollando desde diversos ámbitos (sociológicos, psicológicos, curriculares, pedagógicos, organizativos), y cuenta en este momento con derivaciones e implicaciones importantes en lo que respecta a qué aspectos del funcionamiento cotidiano de los centros escolares y las aulas podrían ser mejorados para favorecer un mayor grado de implicación de los alumnos o para contrarrestar los signos de desafección y desapego que progresivamente van mostrando a medida que transcurre su trayectoria escolar.

No se pretende aquí dar cuenta de todo este ámbito de trabajo; el propósito del presente artículo es el de, por una parte, ofrecer una panorámica general de la investigación más al uso, en la que básicamente

¹A lo largo de este artículo se ha optado por utilizar los términos *implicación* escolar o *compromiso* para referirnos a lo que en inglés se denomina “*school engagement*”; de modo más coloquial también se hará uso de la expresión “*enganche*” y “*desenganche*” de los alumnos con la escuela y la educación.

se maneja una visión de la implicación o la no-implicación del estudiante con su escuela y su formación como un fenómeno ligado a individuos o grupos de individuos particulares. Por otra, apuntar cómo desde otros enfoques se están ofreciendo visiones que insisten en la naturaleza dinámica, interactiva, dialéctica de la implicación del alumno con lo escolar, un asunto que, por lo demás, es inseparable de entornos sociales y culturas y procesos escolares particulares.

El artículo se estructura en tres apartados. En el primero se hace una breve alusión al concepto de "implicación escolar del alumno" y a la escasa precisión conceptual con la que, con frecuencia, se utiliza. Se comentan en el segundo apartado diversos aspectos sobre la investigación que se viene desarrollando sobre el fenómeno de la implicación y de la no-implicación en la escuela y los aprendizajes desde enfoques que se han centrado preferentemente en el análisis de las características y rasgos de los propios estudiantes. Se aludirá a los distintos componentes de la implicación de los alumnos en la escuela (habitualmente denominados dimensiones *Conductual*, *Afectiva* y *Cognitiva*) de los que se hace eco esta perspectiva de investigación y a la conveniencia de avanzar hacia una visión multidimensional de constructo "implicación" que los integre simultáneamente. La investigación a la que se hace referencia en ese segundo apartado es muy extensa y en general caracterizada por una destacable impronta psicologicista. Se trata de trabajos que revelan facetas y aspectos relativos a los alumnos y su mayor o menor grado de apego, interés, compromiso, participación activa, vinculaciones emocionales y sentido de pertenencia en relación con el centro escolar y la formación que le ofrece, las conexiones que mantienen con y en él, su grado de identificación con el mismo etc. Trabajos muy diversos pero que comparten el haber puesto su mirada en los estudiantes como sujetos del enganche o el desencanche escolar, más que en los contextos familiares, socio-culturales y comunitarios más amplios de los que provienen, o en el papel que juegan los modos de organización y funcionamiento de los centros escolares y las dinámicas de las aulas en el desencadenamiento de una mayor o menor implicación del alumnado con su formación, lo que, desde luego, comporta una visión parcial del tema.

El tercer apartado del artículo pretende, precisamente, llamar la atención sobre el sesgo que puede representar poner la mirada en las características y rasgos de alumnos o grupos de alumnos individualmente considerados y dejar en un plano más secundario o no considerar que las dinámicas de "enganche" o "desenganche" escolar no se desencadenan al margen de factores, dinámicas y relaciones que ocurren en el interior de los centros escolares, el currículo, los procesos de enseñanza-aprendizaje, las tareas o las relaciones pedagógicas entre docentes y alumnos, ni pueden pasar por alto las políticas educativas y sociales en las que están inscritos. Se aludirá, así, a grandes rasgos, en el último apartado del artículo, a otros enfoques de investigación que están abordando el tema desde perspectivas más relacionales, advirtiendo que es preciso tomar en consideración al mismo tiempo los propios centros escolares, las "pedagogías" de la implicación de los alumnos así como las dimensiones sociales, políticas y culturales de los fenómenos de enganche /desenganche escolar.

1. LA IMPLICACIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON LA ESCUELA Y LA EDUCACIÓN: UN CONCEPTO COMPLEJO Y ESCASAMENTE DEFINIDO

El concepto de implicación de los alumnos con la escuela y la educación no cuenta con una acotación conceptual unívoca, siendo entendido y manejado de diferentes modos por sus estudiosos. Diversos autores hablan de implicación "escolar", mientras otros se referirán a implicación "académica" o a implicación "en el aprendizaje", así como, también a "no-implicación" (*disengagement*), o desafección.

Términos todos ellos que no siempre son definidos con precisión, ni si siempre son claramente discernibles entre sí.

No es infrecuente que los propios estudiosos del tema aludan a la escasa definición del este término, a las diferentes maneras de operativizarlo y a la diversidad de líneas y focos de investigación que se entrelazan en torno al tema (Furlong *et al.* 2003, Frederick *et al.* 2004; Appleton *et al.*, 2008). Frederick *et al.* (2003) por ejemplo señalan que bajo el mismo se incluyen una serie de constructos que *"pueden ayudar a explicar cómo se comportan, piensan y sienten los chicos en la escuela"* (p.6); por su parte, McMahon y Portelli (2004) apuntarán, desde una perspectiva más crítica, que la noción de implicación o enganche de los alumnos se ha venido planteando en términos abstractos, aplicables a cualquier marco, al margen de diferencias o necesidades contextuales, de modo que aunque es muy popular, también con frecuencia se utiliza como un *slogan vacío y superficial* (p.60). La ausencia de una acotación conceptual clara también se extiende al concepto de no-implicación, desenganche o desafección escolar; - particularmente Inglaterra cuenta con una cierta tradición de investigación al respecto-, una noción con la que se suele aludir a las actitudes negativas de ciertos estudiantes ante la escuela y su reflejo en que participan con desgana o no participan en absoluto en ella (Berry, 2005), aunque, como han señalado Solomon y Rogers (2001: 332) *"desafección suele utilizarse como un término paraguas para una variedad de conductas, actitudes y valores..."*

El término de "implicación escolar", señalan Simon-Morth y Chen (2009), ha sido definido operativamente de diversas formas en un esfuerzo de valorar el *"grado en que los alumnos están implicados, conectados y comprometidos con la escuela y motivados para aprender y rendir"* (p.4). Son ilustrativas, en tal sentido, definiciones como, por ejemplo, la ofrecida por Newman, Wehlage y Lamborn (1992) para quienes dicho concepto hace referencia a la *"implicación activa, compromiso y atención concentrada, en contraste con participación superficial, apatía o falta de interés"* (p.11); por su parte Steimberg *et al.* (1996, cit. en Suárez-Orozco *et al.*, 2009) definen la implicación "académica" del alumno como el grado en que *están conectados a lo que está ocurriendo en sus aulas* (p. 15) apuntando que los diferentes niveles de implicación los alumnos con la escuela se situarían en un continuum uno de cuyos polos vendría representado por aquellos estudiantes altamente comprometidos, que están activamente implicados en su educación y llevan a cabo las tareas requeridas para rendir bien en la escuela, situándose en el otro polo aquellos desenganchados, en los que es habitual la falta de interés, la asistencia irregular a clases, o el no completar las tareas escolares asignadas, aspectos todos ellos que *pueden conducir a múltiples fracasos que con frecuencia presagian el abandono*.

Aunque las referencias anteriores ilustran los modos habituales en que se define este concepto, ello no significa, sin embargo, que exista un consenso a la hora de operativizarlo; como iremos viendo en los apartados siguientes distintos investigadores se centrarán en aspectos o componentes de la "implicación" del alumno con la escuela haciendo, uso, a su vez, de otros conceptos más específicos que no siempre aparecen bien delimitados o diferenciados. Como apuntan por ejemplo Glanville y Wildhagen (2007): *Enganche escolar se refiere a una implicación conductual y psicológica del alumno en el currículo escolar. Abarca una serie de conductas y actitudes que los investigadores y teóricos denominan con diferentes etiquetas tales como 'participación', 'adhesión', 'motivación', 'pertenencia'. Términos como 'alienación' y 'alejamiento' indican lo contrario de enganche. Así, la implicación es un concepto general que incluye muchas conductas específicas y actitudes"* (p. 1021)

A la complejidad de conceptos y elementos que entran en juego en este ámbito de estudio en el que, como ya se comentó anteriormente confluyen lecturas sociológicas, psicológicas, curriculares,

organizativas, etc. se añade la coexistencia en estos momentos de diferentes enfoques teóricos y de investigación sobre el tema. En lo que sigue se comentarán algunos aspectos que caracterizan a un amplio enfoque que se ha centrado fundamentalmente en el estudiante individual o subgrupos de alumnos como foco del “problema” y como destinatarios de las medidas para su resolución. Se apuntará más adelante, en el último apartado de este artículo, que un punto flaco de tal lectura de los fenómenos de desenganche es su tendencia a imputar a los sujetos -no a sus contextos de vida o escolares- su implicación en la escuela, así como a proponer medidas que buscan el ajuste individual, no la transformación de la experiencia y contenidos educativos.

2. LOS ALUMNOS Y SU IMPLICACIÓN EN LA ESCUELA COMO FOCO DE ATENCIÓN

Como se acaba de señalar, un enfoque de investigación predominante en torno a la implicación o enganche escolar se ha desarrollado tomando como foco de atención al alumno individual o a subgrupos de alumnos (en riesgo, inmigrantes, etc.). Buena parte de ella ha tratado de identificar factores asociados a la implicación del estudiante así como a la prevalencia del fenómeno del “desenganche”. Desde el mismo se han desarrollado distintas líneas de investigación entrelazadas (Furlong *et al*, 2003; Jimerson *et al*, 2003; Fredericks *et al*, 2004; Appleton *et al*, 2008), con variaciones e inconsistencias en los conceptos, la terminología utilizada así como en el modo de operativizar y medir la implicación del alumno con la escuela y con su formación.

Su focos de interés y las aportaciones que se derivan de los mismos son amplias y diversas; abarcan desde investigaciones que han contribuido a fraguar esa idea tan extendida según la cual la implicación del alumno en la escuela se relaciona estrechamente con el logro académico, pasando por aquellas que sostienen que aquella es un resultado escolar es sí mismo, con importantes implicaciones para las organizaciones educativas.

La investigación sobre la implicación escolar del alumno desde este enfoque es relativamente reciente, habiéndose desarrollado profusamente en USA desde los años 90 del pasado siglo. También Gran Bretaña cuenta con una cierta tradición investigadora, si bien más específicamente relacionada con los fenómenos de no-implicación o desenganche (Solomon y Rogers, 2001; Riley y Forrester, 2002 Callanan *et al*, 2009; Ross, 2009) desde la que se da cuenta de diversos factores que inciden en el desenganche progresivo de ciertos alumnos con respecto a la escuela, subrayando su carácter dinámico y acumulativo. En los últimos años, son asimismo destacables trabajos de investigación desarrollados en Canadá (Janosz *et al*, 2008; Archambault *et al*, 2009) o Australia (Fullarton, 2002), países en los que, también, otros investigadores están realizando aportaciones relevantes desde planteamientos críticos y socio-críticos.

Fundamentalmente en lo que respecta a la investigación desarrollada en Norteamérica, suelen discernirse dos grandes etapas de su desarrollo (Yonezawa *et al*, 2009). Una, representada por trabajos iniciales que tendieron a caracterizar la implicación escolar del alumno en términos unidimensionales; otra en la que ésta es considerada como un fenómeno multidimensional. En su revisión de la investigación sobre el tema, Frederiks, Blumfield y Paris (2004) articulan la mayor parte del trabajo realizado en la pasada década en un marco que distingue tres tipos de “implicación”, en ocasiones solapados, pero relativamente bien discernibles: conductual, afectiva y cognitiva. La investigación centró su atención preferentemente en alguno de tales componentes, incorporando definiciones de implicación del alumno en alguna de esas tres categorías: 1) Buena parte de ellos son estudios sobre aspectos *conductuales*, centrados en los comportamientos observables de los alumnos como manifestación de su mayor o menor grado de enganche con al escuelas y con su aprendizaje; 2) otros atendieron

preferentemente en aspectos *emocionales*, relativos al interés, valores y sentimientos (negativos y positivos) hacia la escuela, las aulas, el profesorado, y en general, los estados afectivos (ansiedad, aburrimiento, interés, ...) de los estudiantes en el centro escolar y las aulas; 3) también se llevaron a cabo estudios focalizados en los aspectos *cognitivos*, que examinan la implicación psicológica del alumno en el aprendizaje, el dominio de ideas, conocimiento y habilidades, y su motivación intrínseca por aprender.

En general, fueron predominantes los trabajos centrados en aspectos conductuales y su relación con los resultados académicos; como señala Atweh (2007), se desarrollaron una mezcla de estudios que examinaron las dimensiones individuales de la implicación del alumno en la escuela y sirvieron para establecer una relación entre *conducta* y *enganche*, pero con limitaciones a la hora de captar todas las facetas que entran en juego en éste. En el mismo sentido se pronuncian Jimerson *et al.* (2003) cuando apuntan que las definiciones de implicación escolar casi nunca incluyen elementos afectivos y cognitivos, y esta tendencia, *sugiere un foco conductual en el modo en que la implicación ha sido tradicionalmente investigada* (p.8).

En todo caso, como señalan Fredericks *et al.* (2004) el *enganche escolar* se consideró como un concepto estático con tres componentes (conductual, afectivo, cognitivo), asumiendo- erróneamente- que estudiar alguno de ellos ayudaría a comprender la implicación escolar como un todo. Una visión estática que *sugiere una relación lineal entre programas educativos o intervenciones y la mejora de la implicación de los alumnos* (Yonezawa *et al.*, 2009:194)

Más recientemente, se ha ido tendiendo a defender una interpretación multidimensional de este concepto; se apuntará que una investigación centrada en una única dimensión (generalmente, como se acaba de señalar, conductual) no da cuenta de todas las facetas del *enganche* de los alumnos con la escuela, y se comienza a defender la necesidad de entenderlo como un meta-constructo que integra múltiples constructos relacionados (Fredericks *et al.*, 2004) y del que forman parte, simultáneamente, los tres componentes antes mencionados.

El alejamiento de caracterizaciones uni-dimensionales de la implicación escolar de los estudiantes para dejar paso a una visión más multidimensional de la misma es, como apuntan Yomenazwa *et al.* (2009) un *cambio que aún no se ha completado*, si bien ha ido ganando terreno en los últimos años: *la investigación más reciente está tratando de combinar varios aspectos de la implicación escolar de los alumnos, en comparación con anteriores trabajos que no lo hicieron* (p.196). La naturaleza multidimensional de la implicación escolar de los alumnos es ampliamente reconocido en la actualidad (Audas y Willms, 2001; Jimerson *et al.* 2003; NCSE, 2006; Atweh, 2007; Lipman y Rivers, 2008; Furlong y Christenson, 2008; Simon-Morton y Chen, 2009), aunque, *el acuerdo sobre la multidimensionalidad difiere en lo que respecta al número y tipo de dimensiones implicadas*; distintos modelos de implicación del alumno en la escuela incluyen dos componentes (conductual y afectivo), tres (conductual, afectivo y cognitivo) o cuatro (conductual, afectivo, psicológico y académico) (Appleton *et al.*, 2008: 372).

También investigadores británicos, refiriéndose al fenómeno del desenganche escolar, abogan por abordarlo como un constructo multidimensional. Por ejemplo Ross (2009) señala que:

un punto flaco de buena parte de la investigación cuantitativa previa en esta área radica en una definición estrecha de desenganche. Frecuentemente se ha definido como bajos logros o niveles altos de ausencias sin permiso, pero este tipo de definiciones no tienen en cuenta la variación en la capacidad de los jóvenes o, en el caso de faltas de asistencia, el gran número de jóvenes que siguen apareciendo por la escuela pero

realmente no se implican con su educación (...). Sin embargo, se podría mantener que el desenganche es un concepto multidimensional, cuya experiencia o expresión puede adoptar distintas formas (...) la no implicación de algunos jóvenes es evidente atendiendo únicamente a su conducta. Pueden saltarse clases, no completar los deberes y/o interrumpir las clases. Otros, sin embargo, pueden seguir implicados con el proceso de aprendizaje pero sin poner en juego toda su capacidad. Otros pueden aún implicarse con la educación, pero carecen de motivación o previsión de continuar más allá de la etapa obligatoria. Por tanto, es necesario considerar las motivaciones, las actitudes 'y' la conducta de los jóvenes si queremos comprender adecuadamente el desenganche (p.9).

Sin entrar aquí en todas las acotaciones y modos de definir el carácter multidimensional de un fenómeno como el del enganche o desenganche escolar, en lo que sigue se comentan algunos aspectos de cada uno de los componentes antes mencionados (conductual, afectivo, cognitivo) en los que se ha venido centrando la investigación sobre los alumnos y su implicación escolar.

2.1. La dimensión conductual

Como ya se ha señalado, buena parte de la investigación sobre el tema –particularmente en sus inicios en la década de los 90 del pasado siglo - se ha centrado en los denominados aspectos *conductuales* de la implicación del alumno con la escuela, referidos a las conductas observables (asistencia, participación en actividades escolares y extracurriculares, perseverancia, conformidad a reglas, ausencia de conductas disruptivas, etc.) que indicarían cuán absorbidos están los alumnos en las tareas escolares, realizan su trabajo y siguen las reglas. La atención prestada a este componente ha sido notoria; como señalan Jimerson *et al* (2003) *la implicación con la escuela se ha medido básicamente por conductas observables directamente relacionadas con el esfuerzo y el logro* (p.8). En el mismo sentido se manifiesta Yomezawa *et al* (2009) cuando señalan que *los investigadores conductualmente orientados examinaron cómo actuaban los estudiantes, definiendo habitualmente la implicación de los alumnos en la escuela como acciones o conductas positivas, perseverancia, y participación en actividades escolares...* (p.194)

A la hora de delimitar e investigar este componente, ha sido muy influyente la acotación del mismo realizada en su momento por Finn (1993). El mencionado autor considera que la implicación o el *enganche* de los alumnos en la escuela tiene dos dimensiones básicas, una conductual, que define en términos de *participación* del estudiante, y otra afectiva, a la que denomina *pertenencia* (los sentimientos del alumno de pertenecer a la escuela y su valoración de los resultados que obtenga a su paso por el centro escolar):

...la implicación en la escuela puede ser vista conductualmente- o sea, si un alumno participa regularmente en el aula y las actividades escolares- o afectivamente –si un alumno siente que ‘pertenecer’ al marco escolar y valora resultados escolares relevantes (...) sin embargo, el componente afectivo es una parte integral del proceso por el cual la participación (o no participación) se perpetúa y puede en última instancia conducir a consecuencias a largo plazo tales como absentismo, abandono o delincuencia juvenil (p.5).

El mencionado autor iguala, pues, el componente conductual de la implicación del alumno con “participación”, apuntando, a su vez, que en relación con ésta, cabría distinguir varios cuatro niveles (Finn, 1989: 129): 1) El primero incluiría conductas básicas de participación tales como la conformidad a las reglas escolares y del aula, estar preparado (traer la cosas), la asistencia regular, el atender a las directrices del profesor y responder a las cuestiones planteadas por él, 2) un segundo nivel abarcaría, además de las anteriores, otras conductas tales como iniciativa del alumno (plantear cuestiones, iniciar

diálogo con el profesor, buscar ayuda, etc.) entusiasmo, emplear tiempo extra en trabajos de clase y hacer en general más trabajo de aula. 3) un tercer nivel incluiría la implicación del alumno y participación en aspectos sociales, extracurriculares y deportivos de la vida escolar, y 4) un último nivel referido a la participación en el gobierno de la escuela – establecer metas académicas, participar en regular el sistema disciplinario del centro escolar, etc.- e indicaría una diferencia cualitativa, en términos de mayor implicación con la institución.

Son diversos los investigadores que han tomado como referencia este modelo bi-dimensional de Finn en sus propias investigaciones (Voelkl, 1997; Willms, 2000; Fullarton, 2002) o que han definido este componente o dimensión conductual del “compromiso” en términos de participación. De modo que cuando se alude al enganche de los alumnos o, específicamente, al componente conductual del enganche, se ha tendido a acotarlo en términos de las conductas que exhibe el alumno y que indicarían un mayor o menor nivel de participación en el aula y la escuela. Sobre el particular, Fredericks *et al* (2003, 2004) en su revisión de la investigación sobre el tema apuntan que si bien este componente del compromiso del alumno con la escuela ha sido acotado de modos diferentes según los investigadores, en general suele hacer referencia a la noción de participación en actividades académicas y sociales o extracurriculares por parte del alumno. La misma se considera como elemento crucial en la consecución de buenos resultados académicos y la prevención del abandono. Los mencionados autores indican asimismo que el componente conductual de la implicación del alumno se ha definido en unos casos haciendo referencia a conductas positivas (ej. seguir las reglas y adherirse a las normas del aula; ausencia de conductas disruptivas como el meterse en problemas o ser absentista); en otros, las definiciones se centran más en la implicación en el aprendizaje y tareas académicas que conllevan conductas como esfuerzo, persistencia, concentración, atención, hacer preguntas, contribuir a la discusión en clase, etc.; finalmente, otras definiciones se focalizan en la participación en actividades escolares deportivas o extracurriculares.

A continuación se incluyen algunas acotaciones sobre ‘implicación conductual’ que son ilustrativas de lo que se acaba de decir:

El componente conductual del compromiso del alumno con la escuela y la educación...

- Tiene que ver con la participación de los estudiantes en actividades académicas y no académicas (p.18). Incluye aspectos como asistencia a escuela y aula; ir preparado para la clase; completar los deberes; atender a las lecciones; estar implicado en actividades extracurriculares etc. (Willms, 2000)
- Implica conducta positiva, participación en clase e implicación en actividades relacionadas con la escuela (Fullarton, 2002)
- Incluye acciones o rendimiento observable de los estudiantes, tal como participación en actividades extracurriculares, completar los deberes, calificaciones,... (Jimerson *et al*/2003)
- Se relaciona con la participación abierta en su educación, la asistencia, el trabajo duro y constante; el implicarse activamente en el trabajo del aula (Newman y Davies, 2004)
- Se refiere a la participación en el trabajo escolar y actividades co-curriculares (Khoo y Ainley, 2005)

- Es el referido a la participación en actividades de aula y escuela. La participación abarca conductas básicas como asistencia, seguir las reglas escolares, y evitar conductas disruptivas, y conductas a nivel superior tales como esforzarse en aprender (Glanville y Wildhagen, 2007)
- Incluye participación en actividades relacionadas con la escuela, implicación en tareas y aprendizaje académico, conducta positiva y ausencia de conducta disruptiva (Lipman y Rivers, 2008)
- Se refiere a la conducta del alumno que es beneficiosa para el ajuste psicológico y el logro en la escuela. Esta dimensión se puede dividir en tres ejes situados en un continuo que va desde conductas positivas a negativas: 1) conductas positivas (asistencia a clase vs. saltarse clases; conformidad vs. conducta oposicional) 2) implicación en tareas escolares (mayor o menor participación en trabajo de aula y grado en que hacen los deberes); 3) participación en actividades extraescolares (frecuencia de participación) (Archambault *et al.*, 2009: 654)

Aunque es común entender la implicación conductual del alumno en los términos señalados, Zyngier (2007) advierte que la investigación sobre el particular no va más allá de *contar el número de alumnos que están implicados en tareas curriculares* (tal como estar en la tarea o completar deberes) o extracurriculares, preocupándose mínimamente o nada por 'traspasar la superficie' en orden a comprender el significado que los alumnos atribuyen a la actividad o su motivación para participar en ella. En esta misma línea crítica McMahon y Portelli (2004) señalan que la atención prestada a las manifestaciones conductuales de la implicación del alumno suele pasar por alto cuestiones relativas a la naturaleza del aprendizaje o su propósito y metas.

2.2. El componente afectivo

Denominado también, por algunos autores como "componente psicológico" de la implicación del estudiante con la escuela y la educación, esta dimensión destaca la importancia de las conexiones afectivas en el centro escolar y en las aulas. Incluye, como señala Furlong *et al.* (2003: 103) *un nivel de respuesta emocional o implicación hacia la escuela*, abarcando sentimientos de afección, disfrute, gusto, pertenencia, lazo y adhesión. Fredericks *et al.* (2003, 2004) apuntan que es una dimensión de la implicación del estudiante en la escuela asentada en la noción de "atractivo", abarcando las reacciones positivas y negativas de los alumnos a los profesores, compañeros de clase, lo académico y la escuela en general.

Son diversos los aspectos a los que los investigadores han prestado atención al explorar este ámbito: Identificación, pertenencia, actitud positiva ante la escuela y el aprendizaje, sentido de estar relacionado, de estar conectado con otros, etc. Todos ellos tienen que ver con respuestas emocionales, sentimientos y actitudes de los alumnos ante la escuela y las personas en ella, siendo acotados de diversas maneras, como se ilustra seguidamente

- *Dimensión psicológica*: Grado en que los alumnos se identifican con el ambiente escolar. Sentimientos positivos. Motivaciones o actitudes generales hacia la escuela. Disposición a estar en ella (Newmann y Davies, 1992).
- *Componente afectivo* (identificación): Sentimiento de pertenencia a la escuela (sentirse parte de ella y sentir que la escuela es una parte importante de su propia experiencia) y valoración

por el alumno del éxito en logros relacionados con la escuela y su utilidad para su vida y futuro (Finn, 1993).

- *Identificación con la escuela*: el lazo afectivo o experiencia de adhesión por parte del estudiante, Comprende dos componentes: el sentimiento de pertenecer a la escuela y su valoración de resultados escolares (Voelk, 1997).
- *Componente psicológico* (afectivo): sentimiento de pertenencia o adhesión a la escuela (sentirse aceptado y valorado por compañeros y otros miembros) y aceptación de los valores escolares. Cuando los alumnos no sienten que pertenecen a la escuela o rechazan los valores escolares, se suele hablar de "desafección" o "alienación" (Willms, 2000).
- *Compromiso emocional*: sentimientos que los alumnos tienen por los profesores, compañeros de clase, otros profesionales, la escuela. En general incluye intereses, valores, emociones, reacciones afectivas en el aula, actitudes hacia a escuela y los profesores, identificación con la escuela, sentimiento de pertenencia, apreciar el éxito escolar, etc. (Fullarton, 2002).
- *Dimensión "afectiva"*. Incluye los sentimientos del alumno sobre la escuela, los profesores y/o sus compañeros (Jimerson *et al*, 2003)-
- *Compromiso emocional*: identificación con la escuela o adhesión a la misma, manifestada en actitudes ante la escuela y el aprendizaje (Khoo y Ainley ,2005).
- *Componente "psicológico"*: respuestas afectivas positivas o negativas a la escuela (aburrimiento, interés, sentido de pertenencia, identificación). Tiene que ver con el sentido de pertenencia a la escuela y el sentimiento de que ésta es una parte importante de su propia experiencia (Glanville y Wildhagen, 2007).
- *Componente emocional*: sentimientos del alumno de conexión (o desconexión de) con su escuela: cómo sienten sobre ella, las personas, lo modos y trabajos del centro escolar (Yazzie-Mintz, 2007).
- *Compromiso emocional*: relaciones de los alumnos con profesores, compañeros y otros profesionales en el centro escolar (Lipman y Rivers, 2008).
- *Dimensión afectiva*: referida al rol de los afectos de los alumnos en las escuelas y en las aulas. Alude a sentimientos, intereses, percepciones, actitudes hacia la escuela (percepción de pertenencia, beneficios y valor percibido de la educación, etc.) (Archanbault. *et al*, 2009).
- Experiencias psicológicas / interpersonales; por ejemplo sentimiento de pertenecer a la escuela, relaciones con profesores y compañeros (Anderson, Christenson y Lehr , 2009)

Además de los diversos modos en que se ha venido describiendo este componente de la implicación del alumno con la escuela, los conceptos de los que se echa mano - sentido de pertenencia, vínculo afectivo, adhesión, sentimiento de conexión, afiliación, sentirse miembro etc.- con frecuencia se solapan o utilizan indistintamente (Blum, 2005, Weis *et al*, 2005).

La selva de conceptos que cabe incluir bajo esta dimensión emocional o afectiva a la que nos estamos refiriendo es subrayada por Jimerson *et al* (2003) en un trabajo en el que analiza definiciones de enganche con la escuela, vinculación afectiva u otros términos relacionados. Respecto al de "vínculo

afectivo" con la escuela, apunta que ha sido escasamente definido y medido por indicadores de distinto tipo según cada investigador, utilizando en cada caso denominaciones diferentes e incluyendo bajo las mismas tanto aspectos emocionales como otros conductuales y cognitivos. Igualmente, Libbey (2004) al referirse al concepto de 'conexión escolar', subraya la escasa acotación del término que es utilizado, con frecuencia, indistintamente con otros próximos:

La literatura incluye una variedad de definiciones de 'conexión escolar' (...) existen múltiples términos relacionados que pueden tener o no la misma definición, elementos, o marco teórico. Algunos investigadores estudian implicación escolar mientras otros examinan adhesión escolar, y aún otros analizan el lazo afectivo con la escuela. Los diversos términos han creado un espectro definicional solapado y confuso (...) Cuando el estudio de la conexión del estudiante con la escuela se ha expandido, también lo ha hecho el léxico de términos, conceptos e instrumentos de medida (p.274)

El mencionado autor elabora en su trabajo una relación de términos y variables utilizadas para medir la relación de los alumnos con la escuela; los términos incluidos en dicha lista son ilustrativos de tal dispersión: *Orientación positiva* a la escuela. *Adhesión* a la escuela. *Vínculo* escolar. *Vinculación afectiva* a la escuela. *Clima* escolar. *Conexión* escolar. *Enganche* escolar. *Afiliación* escolar. *Enganche* del alumno. *Identificación* del alumno con la escuela. *Satisfacción* del alumno con la escuela, etc.

Por su parte Weiss *et al* (2005) señalan que el término "conexión con la escuela" se conoce también como *enganche, lazo afectivo, pertenencia, adhesión y compromiso relacionado con la escuela* (p.1). En términos similares Blum y Libbey (2004) coinciden en son diferentes las denominaciones utilizadas por aquellos que investigan la conexión del estudiante con la escuela: lazo escolar, clima escolar, apoyo del profesor y enganche escolar.

En el cuadro 1 se recogen algunas de las definiciones utilizadas por diferentes autores de algunos de los mencionados conceptos.

Uno de los aspectos incluidos en esta dimensión de la implicación escolar del alumno al que se ha prestado una particular atención es el del *sentido de pertenencia* al centro que poseen los estudiantes, un concepto ampliamente explorado por parte de los psicólogos, tal como recoge Osterman (2000) y que éste mismo autor (2000, 2002) utiliza intercambiamente con el de "sentido de comunidad" (de los alumnos). Trabajos sobre el particular apuntan que éste, entre otros, está ligado a la calidad de las relaciones entre profesores y alumnos, y, en general, a los lazos sociales que conectan al estudiante con el centro escolar (Finn, 1989, Romeroy, 1999; Murphy *et al.* 2001, Croninger y Lee, 2001; Bergeson, 2003,).

Igualmente, también forma parte de esta dimensión emocional o afectiva del "enganche" del alumno con la escuela otra noción, a la que ya se ha aludido antes, como es la de *conexión y lazos afectivos con la escuela*. Es habitual ligar la ausencia o debilidad de tales lazos con problemas como el abandono, los bajos logros, problemas de convivencia, etc. También sobre el tema, los trabajos existentes son muy amplios; Furlong *et al.* (2003) por ejemplo, mencionan desde investigaciones que se centran en los lazos escolares como condición psicológica (un mediador) que actúa como protector de conductas desviadas y antisociales de los jóvenes, hasta otras que lo abordan no tanto como mediador sino como resultado en sí mismo, un antecedente del éxito escolar y un factor protector frente al desenganche o des-identificación de los jóvenes (sobre todo aquellos en riesgo), que puede influir en la capacidad de las escuelas para facilitar las conexiones entre alumnado y profesorado. En ese sentido, diversas investigaciones han subrayado la importancia de los lazos positivos de los estudiantes con su escuela,

apuntando que influyen en sus mejores logros académicos y en la presencia de menos problemas de convivencia o violencia. La importancia del apoyo social como elemento básico en la adaptación académica e implicación de los estudiantes es igualmente subrayada por Suárez- Orozco *et al.* (2009) que, en su trabajo sobre alumnos inmigrantes apuntan que su adaptación exitosa está ligada a la calidad de las relaciones que forjan en los marcos escolares con los docentes y con los compañeros.

CUADRO 1. DEFINICIONES UTILIZADAS POR DIFERENTES AUTORES

Concepto	Definición
Adhesión:	<ul style="list-style-type: none"> - Lazo emocional fuerte con la escuela, mostrado en una percepción por parte del alumno de que los profesores, directivos y otros adultos en ella están disponibles y dispuestos a dar respuestas, y en un sentimiento por parte del alumno de que es alguien valorado y merecedor de la atención y preocupación por los adultos (Furlong <i>et al.</i>, 2003).
Conexión con la escuela	<ul style="list-style-type: none"> - Percepción por parte de los alumnos de seguridad, pertenencia, respeto y sentirse cuidado en la escuela. (Mcnelly, 2003). - Grado en que los jóvenes perciben apoyo positivo o cuidado de los adultos individuales en su marco escolar. En general, el sentido de conexión escolar gira en torno a la idea de que cuando los jóvenes perciben consistentemente empatía, atención y elogios en la escuela sienten un sentido de pertenencia y apoyo que es el trampolín para el desarrollo y crecimiento saludable (Whitlock, J. , 2003). - Describe una relación saludable, protectora entre el joven y el ambiente en el que se desarrolla (Whitlock, 2004). - Creencia por los estudiantes de que los adultos en la escuela cuidan (se preocupan) de su aprendizaje y de ellos como individuos. (Blum y Libbey, 2004). - <i>Sentir positivamente sobre educación, un sentido de pertenencia en el ambiente escolar, y tener buenas relaciones con los profesores y otros alumnos</i> (Weiss, 2005:1). - <i>La experiencia escolar de los alumnos y sus percepciones y sentimientos sobre la escuela . Incluye sentimientos de que son parte de la escuela, de que los adultos se preocupan de ellos personalmente, de que su aprendizaje importa y es una alta prioridad, que están cerca de las personas en la escuela y tienen relaciones de apoyo con adultos, y que los profesores y personal escolar los trata consistentemente con respeto.</i> (American institutes for research 2007: 1).
Pertenencia social , sentido de pertenencia	<ul style="list-style-type: none"> - Un sentido interno de que se es parte importante del ambiente escolar y de que la escuela es un elemento importante de las experiencias personales de uno. (Finn, 1993). - Un elemento de la <i>identificación</i> con la escuela. Sentimientos de respeto y orgullo, de aceptación, de sentirse incluido...la identificación <i>representa el grado en que un alumno está vinculado con la escuela</i> (Voelk, 1997). - <i>Grado en que los alumnos se identifican con la escuela y sienten que pertenecen a ella.</i> (Leithwood y Jantzi, 1999).

Las anteriores referencias son ilustrativas no sólo de la diversidad de conceptos, elementos y aspectos que quedarían recogidos bajo este componente denominado psicológico o afectivo, sino también de cómo gran parte de ellos tienen que ver, de una u otra manera con las relaciones sociales, también académicas, de los estudiantes en las escuelas y en las aulas. Un tema sobre el que se ha investigado ampliamente, no sólo en los que se refiere a las relaciones con los profesores, sino también con los compañeros y la influencia de redes de amigos en el sentido de compromiso que desarrollan los estudiantes con sus escuelas (Furlong *et al.*, 2003; Ream y Rumberger, 2008; Suárez-Orozco *et al.*, 2009). De hecho, en la bibliografía sobre el tema, es habitual resaltar la importancia que tiene para aquellos y su rendimiento y permanencia (no abandono) en el centro escolar las relaciones significativas con los docentes, el cuidado tanto personal como académico que perciben o la importancia que atribuyen a la confianza, el apoyo, el respeto y la colaboración en sus relaciones escolares (González, en prensa).

Las relaciones con los alumnos importan, pero como bien se advierte desde planteamientos socio-críticos, también es preciso atender a la "naturaleza" de las mismas. *La noción de relaciones en un*

*enfoque crítico-democrático, señalan MacMahon y Portelli (2004), es **cualitativamente** diferente de la que se mantienen en un enfoque conservador o liberal* (negrita en el original)

2.3. El componente cognitivo

Se refiere básicamente a la *inversión* psicológica del estudiante en su aprendizaje así como a aspectos relacionados como la motivación y las estrategias meta-cognitivas del alumno relacionadas con el aprendizaje autónomo y la responsabilidad para mejorarlo.

Newman *et al* (1992: 12) enfatizan este componente en su definición del enganche o compromiso del alumno con la escuela cuando lo definen como *la inversión psicológica del estudiante y el esfuerzo dirigido hacia el aprendizaje, la comprensión, o el dominio del conocimiento, habilidades o destrezas que está tratando de promover el trabajo académico*.

La acotación de este componente, y la investigación sobre el mismo, como apuntan Frederiks *et al* (2004) se ha venido centrando en dos aspectos. Por un lado, como ya se señaló antes, la *inversión* psicológica en el aprendizaje (percepciones de competencia, disponibilidad a implicarse en actividades de aprendizaje; persistencia, dedicación de esfuerzo; implicación intelectual activa, etc.) Por otro, el uso de estrategias meta-cognitivas y de auto-regulación por parte de los alumnos (memorización, planificación de tareas, auto-control...) para controlar y orientar sus procesos de aprendizaje. A continuación se han recogido algunos de los modos en que diversos autores se refieren a esta dimensión de la implicación del alumno:

El componente cognitivo de la implicación del alumno....

- Se asienta en la idea de inversión,; incluye ser propositivo, estar dispuesto a esforzarse lo necesario para la comprensión de ideas complejas y el dominio de destrezas difíciles (Fredericks *et al*, 2003).
- Incluye las percepciones y creencias de los estudiantes relacionadas con ellos mismos, la escuela, los profesores y otros compañeros (ej. Auto-eficacia, motivación, percibir que los docentes y compañeros se preocupan, aspiraciones, expectativas) (Jimerson *et al*, 2003) .
- Se refiere a una inversión personal de esfuerzo en el aprendizaje que da lugar a que una persona se implique en un tema con la intención de llegar a dominarlo (Khoo y Ainley, 2005).
- Consiste en una inversión en el aprendizaje y una disponibilidad a ir más allá de las exigencias básicas para dominar habilidades complejas (Lipman y Rivers, 2008).
- Básicamente, ha sido definido como motivación, esfuerzo y uso de estrategias. Incluye una inversión psicológica en el aprendizaje, un deseo de ir más allá de las exigencias y una preferencia por los retos (NCSE, 2006).
- Abarca dos variables que pueden afectar al logro y ajuste psicosocial. La inversión psicológica en el aprendizaje (percepciones de competencia; disponibilidad a implicarse en aprendizaje que exige esfuerzo, etc.) y el uso de estrategias de auto-regulación por los estudiantes (memorización, planificación de tareas, y auto-control, etc.) (Archanbault, *et al* (2009)

- Grado en que los alumnos son curiosos y están interesados sobre lo que tienen que aprender (Suárez- Orozco, *et al.* 2009)

Investigadores provenientes del ámbito de la psicología han explorado ampliamente el tema, y de hecho en ocasiones sus aportaciones sobre el mismo se solapan o quedan subsumidas en el campo más genérico de "motivación". La importancia de este componente de la implicación del alumno con la escuela es evidente; como apunta el *Committee on Increasing High School Students' Engagement and Motivation to Learn* (2004) además de las conductas observables y las emociones, también importan los aspectos cognitivos y mentales; *sólo la implicación cognitiva genuina resultará en aprendizaje* (p.31).

3. ALGUNAS CONSIDERACIONES ACERCA DE OTROS ENFOQUES DE INVESTIGACIÓN SOBRE LA IMPLICACIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON LA ESCUELA

Los tres componentes de la implicación escolar a los que se acaba de hacer referencia a grandes rasgos, ponen de manifiesto la multiplicidad de factores y elementos que influyen en que un alumno esté más o menos implicado o más o menos desenganchado de la escuela.

Como ya se comentó anteriormente, aunque con frecuencia han sido investigados independientemente unos de otros, en los últimos años se ha defendido la conveniencia de desarrollar una concepción multidimensional de la implicación del estudiante, en orden a alcanzar una mayor comprensión de este fenómeno y sus efectos en el aprendizaje y participación de los alumnos. Una visión multidimensional, pues, que relacione, integre y contemple simultáneamente variables y factores del alumno, quizás también socioculturales y familiares, del contexto escolar, de los contenidos, de las actividades escolares y el tipo de relaciones, como el cuidado, apoyo, etc.

Investigaciones y reflexiones sobre el tema realizadas en torno a los componentes antes comentados, individual o integradamente considerados, han aportado conocimientos respecto al enganche de los alumnos y por qué algunos de ellos desconectan y se van desapegando de las escuelas y la formación que ofrecen y han ido apuntando las repercusiones de ello en su rendimiento académico, en su mayor o menor distanciamiento de las actividades escolares, su implicación o no en conductas disruptivas y sus mayores o menores probabilidades de abandono.

De hecho, buena parte de la investigación a la que se ha hecho referencia en apartados anteriores ha mostrando consistentemente una relación positiva entre implicación y rendimiento escolar (Fredericks, *et al.* 2004). Refiriéndose a los centros de educación secundaria Murphy *et al.* (2001:161) es claro al respecto cuando afirma que aunque la implicación del alumno en la escuela se ha estudiado atendiendo a diferentes aspectos (desde asistencia a clase, completar deberes, participación en actividades extracurriculares hasta medidas más matizadas como sentido de pertenencia a la comunidad escolar, una apreciación de diferencias individuales, y una cultura de cuidado exhibida por los docentes) *sea como sea definida la conclusión siempre es la misma: los alumnos que están enganchados en las escuelas secundarias muestran mayor logro académico que los que no lo están(...)*

En términos similares Simons-Morton y Chen (2009) hacen referencia a múltiples trabajos y aportaciones sobre el tema para concluir que *los declives en motivación de logro y rendimiento durante la primera adolescencia (...) son preocupaciones notables de padres, profesores y políticos. La teoría y la investigación han enfatizado las relaciones entre implicación, motivación, ajuste, logro y conducta de los estudiantes (...) los alumnos que quieren hacer bien y están relativamente bien ajustados a la escuela es*

probable que intenten más y rindan bien académicamente en relación con sus capacidades (...) y menos probable que abandonen o se impliquen en conducta antisocial (...) que los que están desmotivados o desenganchados de la escuela... (p3-4). Se ha insistido, pues, en esa relación entre implicación del alumno en la escuela y logros académicos, ya sea ligando la mayor implicación con resultados más positivos, ya subrayando las repercusiones negativas que, en lo que respecta a logros académicos, tienen las situaciones de desenganche o desafección escolar. Como apunta Marks(2000) la ausencia de implicación por parte del alumno *afecta desfavorablemente al logro de los alumnos e inicia una espiral descendente que puede conducir a conducta escolar disfuncional y, en última instancia, culminar en que algunos estudiantes abandonen completamente la escuela* (p.155).

No obstante, aunque la mayoría de los estudios sobre el tema abordan la implicación del alumno como predictor de éxito académico e infieren que estar no-implicado "causa" un logro académico pobre, e incide en la probabilidad de abandono escolar, diversos investigadores consideran que aquella debería ser considerada como un proceso y un resultado escolar en sí mismo. Es ilustrativo, a este respecto el planteamiento que realiza Willms (2000) en su estudio realizado en el marco de PISA-2000 en el que sostiene que el enganche de los alumnos es un *importante resultado escolar en sí mismo* (p.8). Señala que no es un predictor de éxito académico y, tras comentar que hay variaciones entre unos y otros países y entre unas y otras escuelas dentro de un mismo país respecto a la cantidad de alumnos desenganchados, concluye, entre otras cosas, que *hay un numero significativo de alumnos con un alto rendimiento (académico) que sin embargo se caracterizan por su desafección escolar* (p.3).

Por otra parte, también desde el enfoque de investigación aquí comentado, se ha documentado la importancia del *enganche* como factor ligado a la permanencia en la escuela, o dicho en otros términos, la relación entre no-implicación y abandono escolar. No es inusual que éste sea considerado como un proceso progresivo de *desenganche* y falta de interés por el trabajo escolar que se va gestando a medida que los alumnos transitan por la escuela (Finn, 1989; 1993; Whelage y Rutter, 1996; Rumberger, 2001, 2004; Lehr, 2004; Arechanbault, *et al.*2009).

Sin embargo, aún reconociendo las aportaciones provenientes de esta tradición de investigación, también conviene apuntar que no está exenta de críticas ni constituye la única perspectiva desde la que se está abordando el estudio de los fenómenos de enganche o desenganche de los alumnos con la escuela.

Diversos autores consideran, por ejemplo, que una investigación focalizada eminentemente en el alumnado y sus características representa una mirada a esta problemática que hace descansar en los estudiantes el origen de la misma: El alumno o grupo de alumnos son considerados el "foco" del problema. Tanto las aportaciones a las que se ha hecho referencia en páginas anteriores como aquellas otras -no abordadas aquí- más interesadas en las características sociales y familiares de los alumnos constituyen, en general, modos de abordar e investigar sobre el tema que suelen atribuir problemas como el abandono, el absentismo, los bajos rendimientos, etc. a fallos y debilidades individuales, así como a entornos sociales y familiares empobrecidos.

En tal sentido, de ellos se ha cuestionado su tendencia a *patologizar a los alumnos y sus contextos socioculturales y familiares, -culpando así a la víctima-* y a desconsiderar aspectos escolares que *pueden dar lugar al desenganche de los estudiantes* (Atweh, 2007:5). Por ejemplo, en nuestro país es frecuente manejar un discurso en el que los entornos sociales y las familias de los alumnos se presentan como determinantes clave en los procesos de fracaso escolar, abandono o, en general, exclusión

educativa. Son ilustrativas, al respecto, algunas de las afirmaciones contenidas en el *Informe de la Inclusión social en España 2009* (Marí-Klose *et al.*, 2009) en el que se reconoce la influencia decisiva de los entornos familiares y sociales de los alumnos como factores de desigualdad y vulnerabilidad educativa. Se afirma, por ejemplo que *garantizado el acceso universal a la educación básica, en la mayoría de los países de la OCDE persisten desigualdades importantes en los logros educativos de los niños según su origen social y familiar que abocan a determinados colectivos a riesgos mucho más elevados de abandono prematuro en los estudios. Esas desigualdades tienen raíces que no se encuentran en el sistema educativo y éste difícilmente puede corregirlas. Entre esas influencias externas destacan por su importancia, los ingresos familiares, la estructura familiar, la procedencia nacional, y el capital cultural y social de las familias.* (p.182); el mismo informe, más adelante, al referirse a los determinantes de la desigualdad en el ámbito educativo señala que *las claves del éxito y fracaso escolar se encuentran sólo en una pequeña parte condicionadas por la experiencia escolar durante la etapa de la educación obligatoria (...) el logro educativo en la escuela es, en gran medida, resultado de variables sociales que emplazan a individuos en disposición de competir con mayor o menor ventaja en las carreras educativas* (p.202)

El papel que pueden estar desempeñando en el desencadenamiento de situaciones de desenganche las propias escuelas queda prácticamente difuminado. Sin embargo, también éste es un contexto al que hay que prestar atención. Como apunta Dei (2003) *con frecuencia las víctimas son vistas como las causas de sus propios problemas. La individuación de éxito o el fracaso escolar permite a las Ciencias Sociales ver los hogares, familias y sus sistemas de apoyo como las fuentes de los problemas escolares en lugar de examinar críticamente qué hacen o no las escuelas para aumentar y apoyar la excelencia académica de todos los estudiantes* (p.3).

Es justamente la focalización en las escuelas, lo que ocurre en ellas y cómo influyen en que los alumnos se (des)enganchen lo que caracteriza otro de los enfoques de investigación en torno al tema. Aunque a lo largo de este artículo no se ha hecho aludido explícitamente al mismo, representa en estos momentos un ámbito de atención importante sobre el que se vienen realizando contribuciones relevantes. Se trata de un enfoque desde el que se insiste en ir más allá de explorar cuáles son los factores socio-familiares y personales relacionados con el *desenganche* de los estudiantes para indagar, también, aspectos ligados al entorno escolar y la educación que se les ofrece. Desde el mismo se considera que centrar la investigación en los escenarios escolares (sus dinámicas académicas y sus condiciones organizativas) en los que se desenvuelven los estudiantes contribuirá a una mejor comprensión de por qué razones ciertos alumnos se sienten alienados del ambiente y del currículum escolar y "desconectan" o se desenganchan de la vida académica y social en el centro y las aulas. La mirada, pues, se pone en las propias escuelas, sus estructuras, su clima relacional, sus valores y prácticas, y en el currículo y las dinámicas pedagógicas que se desarrollan en las aulas (González, 2006, Escudero, 2005, González, en prensa). Se trata de un planteamiento desde el que sostiene que asumir que la escuela -el modo en que está organizada, sus prácticas educativas, las relaciones que promueve o excluye, etc.- no *funciona* para un número de adolescentes cada vez mayor -sobre todo para aquellos en que están en desventaja-, constituye un punto de partida imprescindible para pensar cómo podrían modificarse planteamientos y dinámicas organizativas y educativas que, quizá por estar sirviendo sólo a los estudiantes académicamente más aventajados y con menos dificultades, puedan estar contribuyendo al desenganche y abandono por parte de algunos de ellos.

El telón de fondo de este enfoque es, pues, el reconocimiento de que no se puede dejar de lado la *responsabilidad* institucional en el desencadenamiento de problemas como los ya aludidos (fracaso, abandono, desapego, rechazo escolar, etc.), admitiendo que tanto la implicación como la no-implicación y desenganche progresivo de ciertos alumnos no pueden ser comprendidas ni separadas de la escuela y lo que ocurre en ella, ni pueda quedar al margen de la discusión, tan al uso, de la escuela exclusiva y la escuela como comunidad de aprendizaje.

Finalmente, en los últimos años, enfoques más críticos han advertido que una adecuada comprensión de la implicación de los alumnos con lo escolar y con el aprendizaje no puede pasar por alto cuestiones relativas a cuáles son los valores sustentados en las metas de la escuela y la educación actuales, o cuáles son los tipos de actividades en las que los alumnos han de estar implicados. Como advierte Atweh (2007: 7) la conceptualización multidimensional de la implicación del alumno proporciona una comprensión más inclusiva de este constructo, sin embargo, ha pasando por alto o se ha mantenido *silenciosa* respecto al *tipo de tareas con las que se espera que el alumno se implique. Sin juicios de valor sobre con qué es valioso estar implicado, no es posible hacer juicios de valor sobre qué enganches son deseables o no deseables. Naturalmente, no todas las implicaciones de los estudiantes son positivas y conducentes al desarrollo de adultos y futuros ciudadanos deseados.*

Las reflexiones e investigaciones provenientes de perspectivas críticas y socio-críticas están planteando, pues, la necesidad de plantear otras miradas y lecturas del fenómeno, más centradas en los “qué” y “para qué” de la implicación del alumno, cuál es el significado, la justificación y la meta última del “la implicación” del estudiante (Vibert, y Shield, 2003; Zyngier, 2004, 2006, MacMahon y Portelli, 2004, Portelli y MacMahon, 2004; MacMahon y Zyngier, 2009). Los propósitos y la naturaleza de la implicación no se pueden comprender al margen de sus contextos sociales, culturales y políticos. En este sentido, como apunta Vibert (2003) *a no ser que respondamos a esas cuestiones seguiremos firmemente situados en supuestos no cuestionados y modos de entender y análisis tradicionales de la escuela que parten de la creencia de que aunque el sistema actual puede necesitar retoques, en general está realizando las funciones sociales y políticas que aquellos con poder de toma de decisión consideran deseables* (p.4).

Aportaciones provenientes de este enfoque se alejan de la idea de implicación de los estudiantes como fenómeno que *existe únicamente dentro de los alumnos*, o como un asunto solucionable aplicando técnicas y estrategias; en su lugar abogan por una “implicación crítico-democrática” (Portelli y MacMahon, 2004) conectando así el enganche del alumno, la pedagogía crítica y la práctica democrática. Más allá de entender que la implicación del alumno en sus aprendizajes y en la vida escolar consiste en lograr que los estudiantes estén implicados activamente en las tareas escolares, sigan las reglas o participen en actividades extraescolares, e incluso más allá de sostener que aquella exige responder pedagógicamente a los intereses y necesidades de alumnos *individuales*, desde perspectivas socio-críticas se sostiene que la implicación del alumno también ha de estar ligada a sus intereses *sociales y comunitarios*, en orden a propiciar y cultivar una comunidad más justa y democrática. Una concepción crítica de la implicación del alumno, señalan MacMahon y Zyngier (2004: 167) *busca cambiar las estructuras hegemónicas existentes. Todos los alumnos deberían poder verse representados en un currículo que desafíe las relaciones jerárquicas y opresivas que existen entre diferentes grupos sociales. La reciprocidad pedagógica reconoce que las vidas de los niños y sus comunidades son un ‘currículum de vida’, no sólo por estar conectado a la experiencia del estudiante sino también por criticar activa y conscientemente esa experiencia.*

Hasta tal punto es necesaria esta perspectiva que ha de tomarse en consideración el hecho de que, bajo determinadas condiciones, la no implicación del alumnado en la vida escolar puede representar una forma de resistencia activa y, por lo tanto, crítica, aunque no sin consecuencias, de un orden escolar vivido y representado como algo ajeno a su mundo y aspiraciones. La implicación del alumno en la escuela y en los aprendizajes, en definitiva, no se puede pensar al margen de los propósitos democráticos de la escuela, las inevitables dimensiones políticas de la educación y la enseñanza, la importancia de hacer frente a la diversidad por razones de género, etnia, clase, religión, etc. como tampoco al margen de un currículo que esté asentado en la vida y la experiencia de los estudiantes. Porque implicarse en el aprendizaje y en la vida escolar es una forma de implicarse en y con el mundo en general.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Institutes for research (2007). *School climate and connectedness and student achievement*. Consultado en: <http://www.alaskaice.org/files/070918_SCCSandAchievement_AIRTechPaper.pdf> el 26/09/2008.
- Anderson, A.R., Christenson, S.L. y Lehr, C.A. (2009). *School completion and student engagement: information and strategies for educators*. Consultado en: <http://www.nasponline.org/resources/principals/nasp_compleducators.pdf> el 11/07/2009.
- Appleton, J.J., Christeson, S.L. y Furlong, M.J. (2008). Student engagement: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), pp. 369-386.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.S. y Pagani, L.S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, pp. 651-670.
- Atweh B., Bland, D., Carrington, S. y Cavanagh, R. (2007). School Disengagement: Its constructions, investigation and management. *AARE 2007 International Educational Research Conference*. Consultado en: <<http://www.aare.edu.au/07pap/atw07598.pdf>> el 26/10/2008.
- Audas, R. y Willms, D. (2001). *Engagement scolaire et décrochage: perspective de la trajectoire de vie*. Consultado en: <<http://www.hrsdc.gc.ca/fra/sm/ps/rhdc/rpc/publications/recherche/2001-000175/SP-483-01-02F.pdf>> el 12/01/2002
- Bergeson, T. y Heuschel, M.A. (2003). *Helping Students Finish School. Why Students Drop Out and How to Help Them Graduate*. Consultado en: <<http://www.k12.we.us/research/default.aspx>> el 23/09/2004.
- Berry, K. (2005). Pupil motivation. *Scottish Parliament Information Centre (SPICe)* Consultado en: <<http://www.scottish.parliament.uk/business/research/briefings-05/sb05-09.pdf>> el 22/10/2008.
- Blum, R. (2005). School Connectedness: Improving the Lives of Students. *Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health, Baltimore, Maryland*. Consultado en: <<http://cecp.air.org/download/MCMonographFINAL.pdf>> el 27/04/2008.
- Blum, R. y Libbey, H. (2004). Executive Summary. *Journal of School health*, 74(7). Consultado en: <<http://www.jhsph.edu/wingspread/Septemberissue.pdf>> el 12/07/2009.
- Callanan, M., Kinsella, R., Graham, J., Turczuk, O. y Finch, S. (2009). Pupils with declining attainment at Key Stages 3 and 4: Profiles, Experiences and impacts of underachievement and disengagement. *National Centre for Social Research, Research Report No DCSF-RR086*. Consultado en: <www.dcsf.gov.uk/research/> el 20/12/2009.

- Committee on Increasing High School Students' Engagement and Motivation to Learn (2004). *Engaging Schools. Fostering High school students' motivation to learn*. Washington: The National Academic Press.
- Croninger, R.G. y Lee, V.E. (2001). Social Capital and Dropping Out of High School: benefits to At-Risk Students Of Teachers' Support and Guidance. *Teacher College Record*, 103(4), pp.548-581.
- Dei, S.G.J. (2003). Schooling and the dilemma of youth disengagement. *McGill Journal of education*, 38(2). <http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3965/is_200304/ai_n9196667?tag=content;col1> el 15/04/2009.
- Escudero, J. M. (2005). "Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo?". *Profesorado, revista de currículo y formación del profesorado*, 1(1). Consultado en: <<http://www.ugr.es/~recfpro/Rev101.html>>.
- Finn, J.D. (1989). Withdrawing from School. *Review of Educational Research*, 59(2), pp.117-142.
- Finn, J.D. (1993). School Engagement & Students at Risk. Washington, DC: National Center for Educational Statistics, *U.S. Department of Education*. (NCES 93 470). Consultado en: <<http://nces.ed.gov/pubs93/93470a.pdf>> el 05/05/2003.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P., Friedel, J. y Paris, A. (2003). School Engagement. Consultado en: <http://www.childtrends.org/Files/Child_Trends-2003_03_12_PD_PDConfFBFP.pdf> el 20/01/2009.
- Fredericks, J.A., Blumenfeld, P.C. y Paris, H. (2004). School engagement: Potential of the concept. State of evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), pp. 59-109.
- Fullarton, S. (2002). Student engagement with school. Individual and school-level influences. *Longitudinal surveys of Australian youth*. Research report. Consultado en: <http://www.acer.edu.au/documents/LSAY_Isay27.pdf> el 26/10/2008.
- Furlong, M.J., Whipple, A.D., Jean, G., Simental, J., Soliz, A. y Punthuma, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist*, 8, pp.99-113.
- Furlong, M.J. y Christenson, S.L. (2008). Engaging students at school and with learning: a relevant construct for *all* students. *Psychology in the Schools*, 45(5), pp. 365-368.
- Glanville, J.L. y Wildhagen, T. (2007). The Measurement of School Engagement: Assessing Dimensionality and Measurement Invariance Across Race and Ethnicity. *Educational and Psychological Measurement*, 67(6), pp. 1019-1041.
- González, M^a.T. (2006). Absentismo y abandono escolar: Una situación singular de la exclusión educativa. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4(1). Disponible en: <<http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1.pdf>>.
- González, M^a.T. (en prensa). La atención, el cuidado, las relaciones y la responsabilidad del centro escolar con los estudiantes. En M^a. T. González (Coord.). *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares*. Madrid. Síntesis.
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J. y Pagani, L.S. (2008). School engagement and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64(1), pp. 21-40.
- Jimerson, S.R; Campos, E. y Greif, J.L. (2003). Toward an Understanding of Definitions and Measures of School Engagement and Related Terms. *The California School Psychologist*, 8, pp. 7-27.

- Khoo, S.T. y Ainley, J. (2005). Attitudes, Intentions and Participation. (LSAY Research Report No. 41). Melbourne, Vic: *Australian Council for Educational Research*. Consultado en: <http://forms.acer.edu.au/documents/LSAY_lsay41.pdf> el 26/10/2008.
- Leithwood, K., y Jantzi, D. (1999). The Relative Effects of Principal and Teacher Sources of Leadership on Student Engagement with School. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), pp. 679-706.
- Lehr, C.A. (2004). Increasing School Completion: Learning from Research-Based Practices that Work. *Research to Practice Brief*, 3(3). Consultado en: <<http://www.ncset.org/publications/viewdesc.asp?id=1646>> el 02/01/2010.
- Libbey, H.P. (2004). Measuring Student Relationships to School: Attachment, Bonding, Connectedness, and Engagement. *Journal of School Health*, 74(7), pp. 274-283. Consultado en: <<http://www.jhsph.edu/bin/s/q/Septemberissue.pdf>> el 26/10/2008.
- Lippman, L. y Rivers, A. (2008). Assessing school engagement: A guide for out-of-school time program practitioners. Consultado en: <http://www.childtrends.org/files/child_trends-2008_10_29_RB_schoolengage.pdf> el 02/01/2010
- Marí-Klose, P., Marí-Klose, M., Granados, F.J., Gómez-Granell, C. y Martínez, A. (2009). *Informe de la Inclusión Social en España 2009*. Barcelona: Fundació Caixa Catalunya, Disponible en: <http://discoverynet.es/informe_inclusio/informe2009_castella.pdf>.
- Marks, H.M. (2000). Student Engagement in Instructional Activity: Patterns in the Elementary, Middle, and High School Years. *American Educational Research Journal*, 37(1), pp. 153-184.
- McMahon, B. y Portelli, J. P. (2004). Engagement for What? Beyond Popular Discourses of Student Engagement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(1), pp. 59-76.
- McMahon, B. y Zyngier, D. (2009). Student engagement: contested concepts in two continents. *Research in Comparative and International Education*, 4(2), pp. 164-180.
- McNelly, C. (2003). Connection to School as an Indicator of Positive Development. Consultado en: <<http://www.childtrends.org/Files/McNeely-paper.pdf>> el 06/05/2008.
- Morse, A.B., Anderson, R., Christenson, S.L. y Lehr, C.A. (2004). Promoting School Completion. Consultado en: <<http://www.nasponline.org/resources/principals/School%20Completion%20NASSP%20February%2004.pdf>> el 02/01/2010.
- Murphy, J., Beck, L.G., Crawford, M., Hodges, A. y McGaughy, Ch.L. (2001). *The productive high school. Creating Personalized Academic Communities*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Murray, C. y Greenberg, M.T. (2000). Children's Relationship with Teachers and Bonds with School An Investigation of Patterns and Correlates in Middle Childhood. *Journal of School Psychology*, 38(5), pp. 423-445.
- NCSE (National Center for School Engagement) (2006). Quantifying School Engagement: Research Report. Consultado en <www.schoolengagement.org> el 06/05/2008.
- Newman, F.M., Wehlage, G.G. y Lamborno, S.D. (1992). The significance and sources of Student engagement. En F.M. Newman (Ed.): *Student engagement and achievement in American Secondary Schools*. New York: Teachers College Press.

- Newmann, L. y Davies E. (2004). The school engagement of Elementary and Middle schools students with disabilities. En AA.VV. *Engagement, academics, social adjustment, and independence: The achievement of elementary and middle school students with disabilities*. Consultado en: <http://www.seels.net/info_reports/engagement.htm> el 04/02/2005.
- Osterman, K. F. (2000). "Students' need for belonging in the school community". *Review of Educational Research*, 70(3), pp. 323-367.
- Osterman, K. (2002). School as communities for students. En G. Furman (Ed.). *School as community. From promise to practice*. Albany: State University of New York press, pp. 167-196.
- Portelli, J.P. y Mc McMahon, B.J (2004). Why critical, democratic engagement?. *Journal of Maltese Education research*, 2(2), pp. 39-45. Consultado el 14/05/2009, en: <www.um.edu.mt/educ/about/publications/mrer/files/JMERN212P3.pdf>.
- Ream, R.K. y Rumberger, R.W. (2008). Student engagement, peer social capital and school dropout among Mexican American and Non-latino white students. *Sociology of education*, 81, pp. 109-139.
- Rikey, K.A. y Rustique-Forrester, E. (2002). *Working with disaffected students*. Londres: Paul Cahpman.
- Romeroy, E. (1999). The teacher-student relationship in secondary school: Insights from excluded students. *British Journal of Sociology of Education*, 20(4), pp. 465-482.
- Ross, A. (2009). Disengagement from Education among 14-16 year olds. Research Report No SF-RR178. *National Centre for Social Research*. Consultado el 16/12/2009, en: <<http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/DCSF-RR178.pdf>>.
- Rumberger, R. W. (2001). Why Students Drop out of School and What Can be Done. Consultado en: <<http://www.civilrightsproject.ucla.edu/research/dropouts/rumberger.pdf>> el 05/05/2003.
- Simons-Morton, B. y Chen, R. (2009). Peer and parent Influences on school engagement among early adolescents. *Youth & Society*, 41(1), pp. 3-25.
- Solomon, I. y Rogers, C. (2001). Motivational Patterns in Disaffected School Students: insights from pupil referral unit clients. *British Educational research Journal*, 27(3), pp. 331-345.
- Suárez-Orozco, C., Pimentel, A. y Martin, M. (2009). The significance of relations. Academia engagement and achievement among newcomer immigrant youth. *Teacher College Record*, 111(3), pp. 712-749.
- Vibert, A.B. y Shields, C. (2003). Approaches to student engagement: Does ideology matter? *McGill Journal of Education*, 4. Consultado el 28/09/2008, en: <http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3965/is_200304/ai_n9196671/?tag=content;col1>.
- Voelkl, K. E. (1997). Identification with the school. *American Journal of Education*, 105(5), pp. 294-318.
- Weiss, C.L.A., Cunningham, D.L., Lewis, C.P., y Clark, M.G. (2005). Enhancing Student Connectedness to Schools. *Baltimore, MD: Center for School Mental Health Analysis and Action, Department of Psychiatry, University of Maryland School of Medicine*. Disponible en: <<http://csmh.umaryland.edu/resources/CSMH/briefs/CaringConnectednessBrief.pdf>>.
- Wehlage, G.G. y Rutter R.A.(1986). Dropping Out: How Much Do Schools Contribute to the Problem? *Teacher College record*, 27(3), pp. 374-392.
- Willms, J.D. (2000). Student engagement at school. A sense of belonging and participation. *Results from PISA 2000*. Disponible en: <<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/42/35/33689437.pdf>>.

- Whitlock, J. (2003). Fostering School Connectedness. Consultado el 26/09/2008, en: <http://www.actforyouth.net/documents/school_connectedness_web.pdf>
- Whitlock, J. (2004). *Places to be and places to belong Act for youth upstate center of excellence*, Cornell University. Consultado en: <www.actforyouth.net> el 16/04/2008.
- Yazzie-Mintz, E. (2007). Voices of students on engagement: A report on the 2006 High School Survey of Student Engagement. Bloomington, IN: Center for Evaluation & Education Policy, Indiana University. Consultado en: <http://ceep.indiana.edu/hssse/pdf/HSSSE_2006_Report.pdf> el 16/04/2008.
- Yonezawa, S., Jones, M. y Joselowsky, F. (2009). Youth engagement in high schools: Developing a multidimensional, critical approach to improving engagement for all students. *J. Educational Change*, 10, pp. 191-209.
- Zyngier, D. (2004). Doing education not doing time. Engaging Pedagogies and Pedagogues - what does student engagement look like in action? *International Education Research Conference Melbourne. Doing the Public Good: Positioning Education Research*. Consultado en: <<http://monash.academia.edu/documents/0011/5653/ZYN04008.PDF>> el 27/09/2008.
- Zyngier, D. (2006). (Re)conceptualising Connectedness as a Pedagogy of Engagement. *AARE Conference, Adelaide*. Consultado en: <<http://www.aare.edu.au/06pap/zyn06865.pdf>> el 12/12/2009.
- Zyngier, D. (2007). (Re)conceiving student engagement: What the students say they want. Putting young people at the centre of the conversation. *LEARning Landscapes*, 1, pp. 93-116. Consultado en: <<http://www.learnquebec.ca/export/sites/learn/en/content/learninglandscapes/documents/LL-OCT-2007-LR-link.pdf>> el 27/09/2008.