

¿HACER 'MÁS DE LO MISMO' EN LA AULAS CONDUCE A UN MAYOR 'ENGAGEMENT'? EL CASO DEL PROGRAMA DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL EN LA REGIÓN DE MURCIA

M^a Teresa González González, Mónica Porto Currás
Universidad de Murcia (España)
mtgg@um.es , monicapc@um.es

Resumen

Marco Conceptual: La investigación sobre *engagement* ha enfatizado su naturaleza multidimensional, y prestado atención a aspectos conductuales, emocionales y cognitivos que terminan el grado de implicación del alumno con sus aprendizajes. Pero aportaciones sobre el tema realizadas desde lecturas más centradas en lo educativo y lo formativo insisten en que además de focalizarse en los alumnos, también es preciso tomar en consideración los entornos escolares en los que se desenvuelven y la educación que se les ofrece.

Objetivos: Esta comunicación muestra algunos resultados relacionados con el *engagement* de estudiantes de Programas de Cualificación Profesional Inicial en la Comunidad Autónoma de Murcia (España), desde una lectura educativa. **Metodología:** Los datos fueron obtenidos durante la 2ª fase de una investigación en curso: *Seguimiento y evaluación de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) en la Comunidad Autónoma de Murcia*, en la cual se exploraron las percepciones y valoraciones de una muestra representativa de docentes y alumnos en distintas modalidades de PCPI. El procedimiento de recogida de información fue un cuestionario. Entre otros temas, se recabó información sobre diversos aspectos que podrían dar cuenta del *engagement* de los alumnos.

Resultados: Estos programas consiguen avances relativamente positivos en torno a dimensiones conductuales y emocionales del *engagement*; pero cuando se analizan las respuestas de docentes y alumnos sobre la actividad en las aulas, el cuadro que aparece no representa una situación de *engagement* educativo. **Conclusiones:** Estudiantes con un historial académico deteriorado difícilmente van a re-engancharse en su formación haciendo "más de lo mismo". Es preciso generar ambientes y dinámicas de aula que hagan que la experiencia académica y social en el aula sea significativa y relevante para los alumnos

Palabras clave: Implicación, alumnos Programas de Cualificación Profesional Inicial

Abstract

Conceptual framework: The engagement research has underlined its multidimensional nature, and has noticed the behavioral, emotional and cognitive facets involved in the level of student engagement. Nevertheless from a most educational focussed approach it is emphasised that besides the student as an individual, it is necessary also to look at the school and classroom practice and the educational experience it is being provided to the students.

Objectives: This paper presents some results related with the students' engagement in the Initial Professional Qualification Programme (PCPI) at the Comunidad Autónoma of Murcia (España), from an educational glance. **Methodology:** The data was got during the second stage of a research in progress: *Seguimiento y evaluación de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) en la Comunidad Autónoma de Murcia*. Through a questionnaire it was explored the student and teacher perceptions and evaluations in different kinds of PCPI. **Results:** These programs are getting a relative positive progress at the behavioral and emotional engagement dimensions; but there is not an obvious cognitive engagement. **Conclusions:** It is not likely for the disengaged student who has a school failure career to get engaged in a classroom where he is doing the same again. It is required to create classroom climates and dynamics that make possible a more relevant and meaningful social and instructional experience for the students.

Palabras clave: Engagement, student, Initial Professional Qualification Program

1.- Marco Conceptual:

Uno de los temas que preocupa actualmente a profesionales de la educación y comunidad educativa en general, tiene que ver con el número de alumnos y alumnas que presentan un bajo grado de interés e implicación por los aprendizajes que desarrollan en el ámbito académico. Una amplia línea de investigación ligada a esta temática se centra en analizar aspectos relativos al grado

de apego, interés, compromiso, participación activa, vinculaciones emocionales y grado de identificación con el centro escolar que presentan los estudiantes: *engagement*.

No existe una definición única ni unívoca del *engagement*; como apuntan Glanville y Wildhagen (2007), *es un concepto general que incluye muchas conductas específicas y actitudes* (p. 1021). Además, *está influenciada por una variedad de factores internos y externos, incluidos los de valor percibido o relevancia de los aprendizajes y la presencia de oportunidades para que los estudiantes experimenten retos adecuados y el éxito en su aprendizaje* (Gibbs & Poskitt, 2010, p. 12). En general, la investigación sobre el tema ha puesto su foco de atención en los estudiantes como sujetos del enganche o el desenganche escolar (González, 2010a) y buena parte de ella se ha planteado desde la consideración de que el *engagement* del alumnado se puede analizar en relación a tres grandes dimensiones: conductual, afectiva y cognitiva. La primera tiene que ver con los comportamientos observables de los alumnos como manifestación de su mayor o menor grado de enganche con la escuela y con su aprendizaje: índices de asistencia, realización de los trabajos solicitados por los docentes, participación en tareas extracurriculares, etc. La dimensión afectiva se centraría preferentemente en aspectos emocionales, relativos al interés, valores y sentimientos 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. Por último, los aspectos cognitivos se relacionarían con la implicación psicológica del alumno en el aprendizaje, el dominio de ideas, conocimiento y habilidades, y su motivación intrínseca por aprender (Frederiks et al., 2004; Yonezawa et al. 2009).

Sin embargo, aportaciones realizadas desde lecturas focalizadas en la educación y formación de los estudiantes, consideran que la desafección y pérdida de interés no sólo está ligada a los estudiantes como individuos, sino también a los entornos escolares en los que se desenvuelven y la educación que se les ofrece (Willms, Friesen & Milton, 2009; González, 2010b). Se trata de un planteamiento desde el que se sostiene que la experiencia educativa que proporciona el centro escolar a los alumnos constituye un punto de partida imprescindible para comprender este fenómeno y para pensar cómo podrían modificarse planteamientos y dinámicas organizativas y educativas que pueden estar contribuyendo al desenganche y abandono (Escudero, 2005; González, 2010a). Un foco particular de atención es esta perspectiva es el relativo al currículum y enseñanza que se oferta y desarrolla en las aulas. Sobre ello se apuntan algunos rasgos a continuación.

1.1. 'Engagement' desde una perspectiva curricular.

Varios investigadores (Jacobsen, Friesen & Saar, 2010; Kuh, 2001, 2003; Pascarella & Terenzini, 2005; Willms, Friesen & Milton, 2009) se han centrado en las posibles conexiones entre *engagement* de los estudiantes, ambientes de aprendizaje y las prácticas de enseñanza (Friesen, 2010). Entre sus conclusiones destacan las relativas a que los roles desempeñados por los docentes en las aulas pueden ser tanto o más importante que el bagaje familiar de los estudiantes, así como que factores ligados al clima de la clase dan cuenta de buena parte de las diferencias en los niveles de *engagement* en las escuelas analizadas (Willms, Friesen & Milton, 2009).

Ilustrativos son también los resultados hallados en un estudio realizado en Nueva Zelanda, según el cual, *los estudiantes se enganchan cada vez menos en aspectos de su aprendizaje y son más críticos sobre algunas de las enseñanzas que han vivido* (Ministerio de Educación de Nueva Zelanda, 2008, p. 4). Las razones del aumento del *desenganche* están ligadas, según este informe, a dinámicas curriculares y de aula: trabajo planteado con un nivel inapropiado de dificultad, contenidos de las asignaturas irrelevantes o poco interesantes, formas de encarar el aprendizaje áridas y aburridas, o ambiente de aula poco propicio para el aprendizaje, razones, identificadas también por otros investigadores, como recoge González (2010b).

Desde esta perspectiva, según la investigación revisada (Adelman & Taylor, 2008; Brown, Reumann-Moore, & Hugh, 2009; Walter & Green, 2009; Gibbs & Poskitt, 2010; Friesen, 2010), se propone que para que el proceso de enseñanza tenga un impacto positivo en el *enganche* de los estudiantes hacia el aprendizaje (Linnenbrink y Pintrich, 2003), es preciso que los docentes tengan en cuenta aspectos como: Cultivar relaciones de confianza y "cuidado" académico y personal con los alumnos; realizar actividades de aprendizaje novedosas, estimulantes, auténticas y desafiantes; buscar aprendizajes significativos trabajando con contenidos relevantes para su vida, que puedan relacionar con situaciones cotidianas, con sus preocupaciones y/o sueños vitales; emplear las múltiples posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías en el marco de una enseñanza que da cabida a tareas novedosas y a diferentes formas disciplinares de conocer y acceder al conocimiento, así como prácticas de evaluación formativas, y utilización de la evaluación para mejorar el aprendizaje y guiar la enseñanza.

Las conclusiones de estos estudios ponen de manifiesto que cuando los estudiantes perciben que son miembros valorados en su clase (apoyados por sus profesores e iguales), creen que su aprendizaje es útil para su futuro, mejora su autopercepción, las estrategias de aprendizaje y

autorregulación progresan, y están más fuertemente motivados y enganchados en su aprendizaje (Walker & Greene, 2009; citados en Gibbs & Poskitt, 2010, p. 33)

En esta comunicación nos centraremos específicamente en esta lente de análisis, presentando una reflexión sobre los resultados obtenidos en relación al desarrollo de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (en adelante PCPI) en la Comunidad Autónoma de Murcia, en la que se analiza la posible relación entre los niveles de *engagement* de los estudiantes de estos Programas y las prácticas curriculares que en ellos son habituales. Para ello presentamos, a continuación, una síntesis de las características definitorias de los PCPI en el Sistema Educativo español.

1.2. Programas de Cualificación Profesional Inicial: Una medida para alumnado en riesgo de exclusión educativa.

Para aquellos jóvenes que finalizan su etapa educativa obligatoria sin haber obtenido la titulación en la formación básica, que no pueden continuar sus estudios y que, con frecuencia, rechazan o son rechazados por la escuela, el Ministerio de Educación español, en su ley Orgánica de Educación de 2006, contempla la posibilidad de desarrollar un programa denominado Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). Su finalidad es que los alumnos que lo cursan *alcancen competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (...) así como que tengan la posibilidad de una inserción sociolaboral satisfactoria y amplíen sus competencias básicas para proseguir estudios en las diferentes enseñanzas* (art.30.2).

El programa está estructurado en módulos obligatorios y voluntarios. Los primeros, ofrecen al alumno una formación asociada a un perfil profesional determinado así como una formación básica de carácter más general. Al superarlos, se obtiene una certificación académica que da derecho, a su vez, a solicitar el certificado de profesionalidad correspondiente. Los módulos voluntarios, por su parte, los cursan aquellos alumnos que lo deseen una vez superado los obligatorios, y se orientan a desarrollar aquellos aprendizajes necesarios para obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, que les permitirá continuar directamente sus estudios. Esa posibilidad convierte al PCPI en un elemento importante en la lucha contra el abandono escolar temprano (Ministerio de Educación, 2008), ofreciendo una posibilidad de *re-enganche* de estudiantes que han mostrado, entre otros, graves problemas de motivación con su aprendizaje académico.

Los datos que se presentan en esta comunicación sobre los PCPI proceden de una investigación titulada *Seguimiento y evaluación de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) en la Comunidad Autónoma de Murcia*¹. Aluden expresamente a uno de los múltiples aspectos a los que el equipo investigador ha prestado atención: los indicios del grado de *engagement* de los alumnos, derivados de las percepciones y valoraciones de los estudiantes sobre diversos aspectos del PCPI.

2.- Objetivos

Esta comunicación muestra algunos resultados relacionados con el *engagement* de estudiantes de Programas de Cualificación Profesional Inicial en la Comunidad Autónoma de Murcia (España), desde una lectura educativa. Se pretende reflexionar sobre el *engagement* que presentan estos estudiantes analizando algunos indicadores ligados a su implicación conductual, a las percepciones y valoraciones que expresan sobre docentes, compañeros y clases de este Programa, a su esfuerzo, e implicación en las tareas y trabajo del aula, y teniendo en cuenta algunos rasgos y patrones característicos de la metodología que se desarrolla habitualmente en estas clases.

3.- Metodología

Los datos que se presentan están relacionados con uno de los objetivos planteados en la mencionada investigación, concretamente el referido a *Conocer y analizar las valoraciones y percepciones del profesorado y alumnado implicado sobre distintas facetas de los PCPI y su desarrollo en los centros u otras instituciones*.

Para obtenerlos, se confeccionó un cuestionario en el que, entre otras cuestiones, se incluyeron algunas destinadas a conocer las valoraciones de docentes y alumnos sobre lo que se está haciendo en las clases, así como sus percepciones acerca de diversos aspectos del desarrollo del programa que pueden ofrecer indicios de su grado de implicación o *engagement* con el mismo. Se tomaron como orientación y referencia aspectos contemplados en el trabajo de González (2010a), así como en instrumentos ya elaborados sobre el tema y otros utilizados en investigaciones similares. El

¹ La investigación está financiada por la Fundación Séneca - Agencia Regional de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia

cuestionario se validó a través de jueces (cuatro profesores expertos de la Universidad) y a través de su cumplimentación por un grupo de alumnos de PCPI de un Instituto que indicaron los comentarios, dudas o aspectos que consideraban más problemáticos, lo que permitió perfilarlos definitivamente.

El muestreo realizado fue intencional estratificado (Daniel, 2012), tomando como unidad muestral el PCPI y siendo la población el conjunto de PCPI ofertados en la Comunidad de Murcia durante el curso escolar 2010-11. Los criterios diferenciadores, considerados de interés para los propósitos perseguidos con el estudio, fueron los siguientes: modalidad de programa, curso, familia profesional a la que está vinculado y zona geográfica donde es implantado el programa. Con esos criterios, la muestra quedó constituida por 77 programas.

En total respondieron al cuestionario 654 alumnos (528 en módulos obligatorios y 126 en módulos voluntarios) y 197 profesores que impartían el programa en Centros de educación secundaria, ayuntamientos o instituciones sin ánimo de lucro. En los apartados siguientes se aludirá únicamente a valoraciones y percepciones de alumnos que cursan PCPI en Institutos u otros centros educativos (308 de módulos obligatorios y 126 de voluntarios) y sus correspondientes profesores (148).

4- Resultados

A efectos expositivos han sido organizados cuatro grandes apartados. En el primero se comentan varios aspectos ligados a lo que habitualmente se denomina implicación *conductual* del alumno; el segundo apartado ofrece datos relacionados con la percepción que tienen los alumnos de sus profesores y propios compañeros así como valoraciones sobre las clases en general. Los datos incluidos en el tercer apartado aluden más específicamente a la implicación del alumno en las tareas y trabajo de aulas. Finalmente, en orden a entender e interpretar más adecuadamente los indicios de *engagement* en las clases que aportan los datos anteriores, se comentan algunos rasgos y patrones característicos de lo que habitualmente hacen los alumnos y sus docentes en ellas.

4.1.- Algunos aspectos relacionados con la implicación “conductual” de los alumnos:

Aunque nuestra investigación no exploró explícitamente el grado de implicación conductual de los alumnos, las respuestas a algunos ítems nos aportan indicios sobre la misma.

Como puede verse en la tabla 1, los encuestados manifiestan, en un porcentaje elevado, que acuden a clase con el material necesario, que su asistencia es habitual, si bien no lo hacen siempre con toda la puntualidad deseada, y que siguen las normas establecidas en el aula. Son todos ellos aspectos que la bibliografía al uso considera que reflejarían, al menos en términos de conductas, que los alumnos estarían implicados en el programa. Los datos muestran que tal implicación es ligeramente mayor entre quienes cursan ya el segundo año del programa (módulos de carácter voluntario orientados a obtener el título de Graduado en ESO)

Tabla 1. Asistencia a clase, con el material y seguimiento de normas.²

Qué dicen los alumnos	M. Obligatorios		M. Voluntarios
	Bastante + mucho (%)		
<i>Normalmente, asistes a todas las clases</i>	83,1		88,1
<i>Llegas con puntualidad a todas las clases</i>	67,8		70,6
<i>Vas a clase con el material necesario</i>	88,8		96,8
<i>Sigues las normas y reglas de la clase</i>	M. Prof.	MCB	
	80,4	75,6	84,5

Por lo que se refiere al grado en que los alumnos siguen o no las reglas y las normas en el aula, éste es mayor entre quienes cursan módulos voluntarios y obligatorios de carácter profesional. Otros ítems en los que se ha recogido la valoración de los profesores sobre esta cuestión pone de manifiesto una percepción más negativa: los porcentajes de docentes que consideran que los alumnos siguen las reglas de clase descienden notablemente respecto a los de los alumnos. Dado que los destinatarios del PCPI cuentan con un historial académico jalonado por fracasos y dificultades y, en general, ‘desenganchados’ de los escolar, los datos de la tabla 1 estarían poniendo de manifiesto que se ha logrado un cierto nivel de implicación al menos en estos términos más

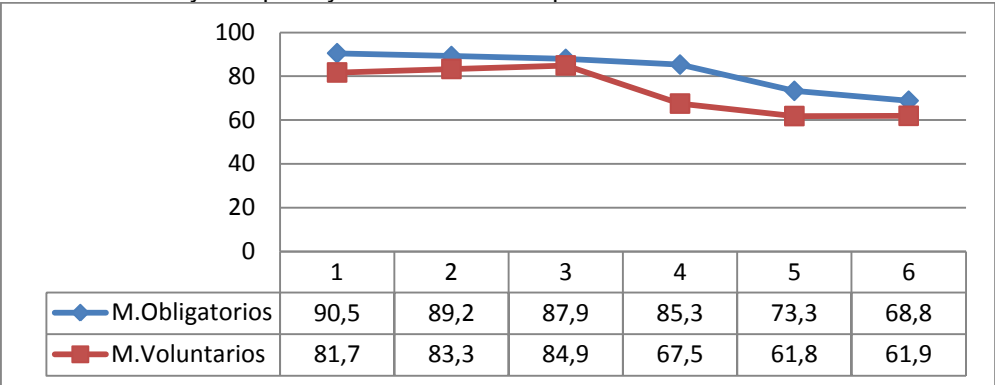
² En las tablas se utilizan algunas abreviaturas cuyo significado es el siguientes: M. Oblig: Módulos Obligatorios; M. Vol.: Módulos voluntarios; M. prof.: módulos profesionales y M.C.B.: Módulos de competencias básicas. Estos dos últimos son de carácter obligatorio.

‘conductuales’. Sin embargo, no conviene pasar por alto que casi un veinte por ciento de alumnos admite ser poco o nada regular en su asistencia a clase, casi un tercio admite ser impuntual, y una cuarta parte reconoce que en las clases en las que se trabajan competencias básicas, no siguen las normas y reglas del aula.

4.2.- Aspectos relacionados la implicación “emocional / relacional” de los alumnos

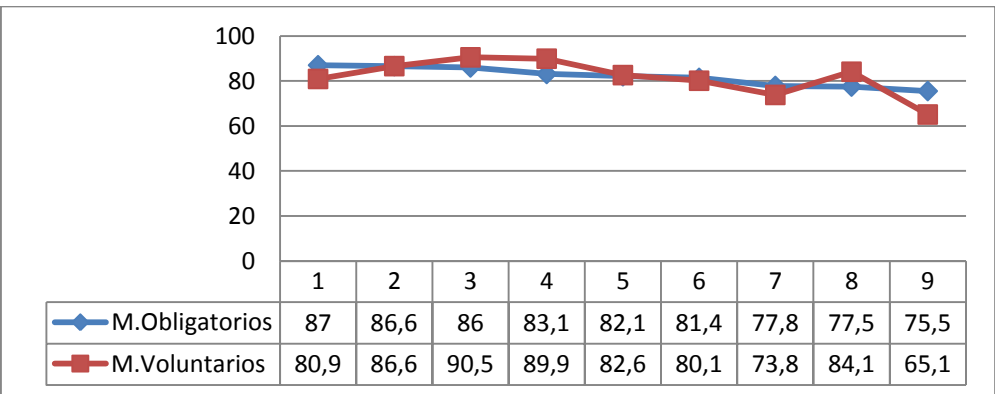
Uno de los aspectos configuradores de la implicación o ‘enganche’ de los alumnos en clase, como hemos visto, tiene que ver con lo afectivo, con las percepciones de apoyo, cuidado y relaciones mantenidas con los profesores y los compañeros, así como sus sentimientos sobre lo que hacen en las aulas. La información recabada a través de algunos items del cuestionario nos aporta indicios sobre estos tres aspectos.

Una mirada a la implicación de los alumnos desde el prisma de cómo se sienten respecto a lo que hacen en el aula, pone de manifiesto (gráfico 1) que las percepciones de aquellos respecto al interés y utilidad del trabajo que se realiza en clase, el grado en que resulta interesante y entretenido y les gusta hacerlo son, en general, positivas. Un porcentaje elevado de quienes cursan el programa en sus módulos obligatorios considera que están aprendiendo cosas útiles y que lo que se les está enseñando es interesante. Lo que menos les gusta a estos alumnos es el tener que asistir a clases y el que no siempre las encuentren entretenidas. Las valoraciones a este respecto siempre son menos positivas entre quienes están cursando módulos voluntarios. Por lo que respecta a sus profesores y la relación con los mismos, también una amplia mayoría del alumnado del programa, tanto de módulos obligatorios como voluntarios, valora positivamente a sus profesores en sus facetas de respeto, relación cercana, cuidado y atención; los aspectos menos valorados serían los relativos a la justicia con las normas y disciplina y al “cuidado” en lo personal.



1. Lo que estás aprendiendo es útil para tu vida, 2. Lo que te están enseñando en clase es interesante, 3. Se aprende bastante en clase, 4. Lo que haces en la clase te gusta, 5. Las clases son entretenidas, 6. Te gusta asistir a clase

Gráfica 1.- Sentimientos/valoraciones de los alumnos respecto a sus clases



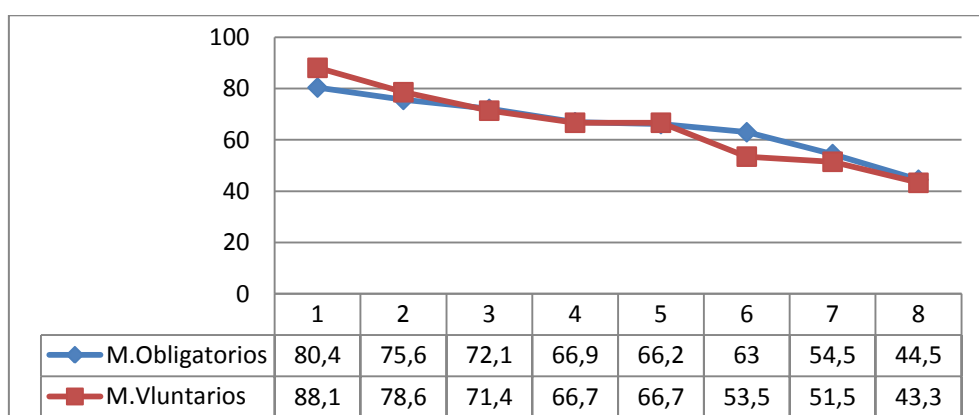
1. Te hacen sentir que eres capaz de aprender lo que te exigen, 2. Explican las cosas procurando que las entiendas bien, 3. Te respetan y apoyan, 4. Escuchan tus opiniones o las cosas que dices en la clase, 5. Valoran y aprecian el trabajo que haces en la clase, 6. Se preocupan por ti académicamente, 7. Son justos con las normas y la disciplina en clase, 8. Te dan oportunidades para preguntarles cómo estás yendo en el curso, 9. Se preocupan por ti personalmente

Gráfica 2.- Qué dicen los alumnos sobre los profesores

Finalmente, y en lo que se refiere a los compañeros (gráfica 3) las valoraciones son ligeramente menos positivas que las realizadas sobre las clases y los profesores, lo que indicaría que el clima relacional en el aula y entre los alumnos no es siempre positivo. En general, y sin que existan

diferencias notables entre clases en las que se cursan módulos obligatorios o voluntarios, lo que más valoran es la facilidad para hacer amistades, seguido de algunos aspectos de la vida “académica” del aula como son el que se escuche a los compañeros y trabajen bien entre ellos al margen de quiénes sean. No ocurre lo mismo con otras cuestiones más relacionadas con la vida “social” del aula, como son la confianza que suscitan los compañeros o el grado en que se realizan o no comentarios hirientes sobre los mismos; de hecho, más de un tercio del alumnado (36%) manifiesta abiertamente que no se trata con respeto a los demás compañeros.

En síntesis, lo que hacen en clase y su utilidad, así como el trato que reciben de sus profesores y relación con ellos, es un aspecto más evidente de implicación emocional de los alumnos que las relaciones y trato que mantienen con sus compañeros de aula. Otros ítems del cuestionario indican que también es mayor el porcentaje de alumnos que considera que el profesor se preocupa por el trato que merecen como estudiantes, y menor el de los que mantienen que es bastante o mucha la atención dada por los docentes a que entre los compañeros de clase se mantengan buenas relaciones.



1. Es fácil hacer amigos, 2. Trabajan bien entre ellos, independientemente de quiénes sean, 3. Se escucha a los demás cuando se debate en clase sobre algún tema, 4. Se ayudan y apoyan entre ellos, 5. Tratan con respeto a sus profesores, 6. Tratan con respeto a los demás, 7. Se puede confiar en ellos/as, 8. No se suelen hacer comentarios negativos o hirientes sobre los compañeros

Gráfica 3.-Qué dicen los alumnos sobre los compañeros de clase

Cabe señalar, para finalizar, que en ítems cumplimentados por los profesores éstos son más cautos en sus valoraciones que los estudiantes: sólo alrededor de un tercio de los que imparten módulos de competencias básicas y voluntarios consideran que los alumnos valoran positivamente lo que hacen y aprenden. Por su parte, los docentes no siempre perciben positivamente la relación con los alumnos: sólo algo más de un tercio (37%) de los que imparten módulos profesionales consideran que sus alumnos los tratan con respeto, porcentaje que asciende ligeramente entre los que imparten módulos de competencias básicas (59%) y voluntarios (54,8%). Finalmente, el trato respetuoso entre alumnos no es, según los docentes, una nota característica del clima del aula, de hecho sólo en torno a la mitad del profesorado de módulos obligatorios y aún menos entre los que imparten módulos obligatorios manifiesta que los alumnos se respetan y apoyan entre ellos.

4.3.- Aspectos relacionados con la “implicación” cognitiva: Implicación, esfuerzo, atención de los alumnos en la actividad académica del aula

El grado de implicación del alumno en las clases se puede vislumbrar atendiendo a lo que dicen sobre la atención, el esfuerzo y empeño en realizar adecuadamente las tareas y obtener buenos resultados. Como muestra la tabla 4, un buen número de alumnos dicen estar atentos en las clases y trabajar en ella todo lo que pueden, siendo las sesiones de módulos de competencias básicas las que suscitan menor atención y esfuerzo por parte de los alumnos. Es destacable, no obstante, que más de un tercio de ellos admiten que fingen estar implicados haciendo tareas o atendiendo, situación más frecuente entre el alumnado de módulos voluntarios. Se podría decir que están físicamente en la clase pero no mentalmente, lo que algunos estudiosos del absentismo escolar (Lascoux, 2002) denominan “presentes ausentes”. Algunos datos que se ofrecen más adelante sobre qué se hace en las aulas pueden darnos pistas para entender este porcentaje relativamente elevado de alumnos que simulan atención en las clases.

Tabla 2.- La implicación “cognitiva” de los alumnos, según ellos mismos

Qué dicen los alumnos	M.Oblig.	M.Volunt.
Intentas sacar mejores notas	84,3	92,0

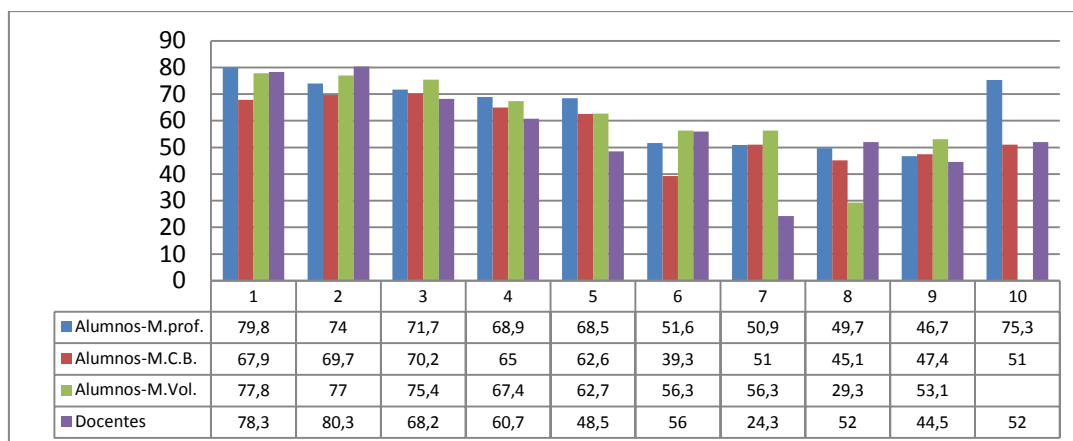
	M. Prf..	M.C.B.	
<i>Prestas atención</i>	82,7	77,5	84,1
<i>En clase trabajas todo lo que puedes</i>	75,6	70,5	82,6
<i>Procuras aprovechar más las clases para aprender todo lo que puedas</i>	72,3		80,1
<i>Vas con los temas y actividades "al día"</i>	72,0		81,7
<i>Haces más preguntas, cuando no entiendes lo que se está explicando</i>	66,2		73,8
<i>Revisas más el trabajo que haces, para que no tenga errores</i>	62,3		65,9
<i>Cuando no entiendes algo, lo vuelves a estudiar en casa o buscas otra inf.</i>	50,3		47,6
<i>Haces como que estás atendiendo o trabajando</i>	39,5	39,6	46,0

Por otra parte, aunque más del 80% de los alumnos en el PCPI intentan obtener mejores resultados (recordemos que todos ellos cuentan con un historial académico y escolar de dificultades, repeticiones de cursos y fracaso escolar), el porcentaje de los que dicen tratar de aprovechar las clases y aprender todo lo posible es menor, descendiendo aún más al aludir a su implicación en términos de preocuparse por que su trabajo esté correctamente realizado o por aclarar posibles dudas que vayan apareciendo. Así pues, alrededor de un tercio de los alumnos, y en algunos aspectos casi la mitad, no estarían realmente implicados en las clases, aunque estén interesados en obtener buenos resultados con su paso por este programa. En todo caso, cuando son los docentes los que valoran la implicación en las clases, sus apreciaciones son considerablemente más negativas: menos de la mitad del profesorado de los diferentes módulos admite que los alumnos se implican habitualmente y están interesados en lo que se hace en clase.

En general, el grado de implicación académica, esfuerzo, interés tiende a ser, en términos porcentuales, menor que las facetas más conductuales y afectivo/relacionales comentadas en apartados anteriores. Una mirada a qué es lo que se hace en las clases puede ayudarnos a interpretar estos datos.

4.4.- El PCPI y su desarrollo en las aulas: actividades y tareas académicas

La gráfica 4, recoge información procedente de uno de los ítems cumplimentados por alumnos y profesores relativo a qué es lo que se hace habitualmente en las aulas en las que se desarrolla un PCPI. Son evidentes las similitudes en las respuestas dadas por los alumnos y profesores de los distintos módulos; ponen de manifiesto que se trata de clases en las que el papel de los alumnos es básicamente escuchar lo que el docente explica, preguntarle dudas, hacer los ejercicios que él manda y corregirlos con el docente, siguiendo un patrón de actividad muy apegado a un modelo *tradicional* y *frontal* de enseñanza. Otras actividades, que conllevan un papel más activo de los alumnos como son la realización de actividades desde una perspectiva más globalizada (relacionando lo que se aborda en los diferentes módulos), o más actual haciendo uso de diferentes fuentes y medios de información o considerando temas de actualidad, tienen una presencia mucho más escasa en las aulas.



1. Escuchar las explicaciones del profesor/a, 2. Corregir actividades con el/la profesor/a, 3. Hacer individualmente ejercicios o trabajos escritos, 4. Preguntar al profesor/a cuando no entienden alguna cosa, 5. Hablar/ comentar sobre los temas que se estén tratando, 6. Hacer actividades, trabajos... en grupos o por parejas, 7. Exponer en la clase los trabajos, 8. Hacer proyectos o trabajos que mezclan contenidos de los distintos módulos, 9. Trabajar sobre un tema o proyecto utilizando información de libros, revistas, internet, 10. Hacer actividades prácticas relacionadas con la rama profesional

Gráfica 4. Qué hacen los alumnos, según ellos y según los profesores

Otros ítems del cuestionario, en los que los profesores indican qué hacen en las clases con más frecuencia, muestran un patrón similar de trabajo en el aula, corroborando que la actuación docente propicia el trabajo individual de cada alumno, sentado, en su pupitre, escuchando al profesor o realizando ejercicios. El mismo patrón también es reconocido por los alumnos cuando en otro de los ítems señalan que los profesores de cualesquiera de los módulos prestan más atención a que realicen sus actividades o ejercicios, aclaren dudas, o preparen los exámenes que a participar en debates o exponer temas y trabajos ante sus compañeros.

5. Conclusiones:

Tomando en cuenta la información comentada en el apartado anterior, cabe realizar las siguientes reflexiones:

- ♦ Globalmente, el cuadro que emerge del conjunto de datos presentados pone de manifiesto que los alumnos que cursan este programa tienen un claro interés en conseguir buenos resultados, lo cual es comprensible, ya que para ellos es una segunda oportunidad que, de no resultar exitosa, supondría quedar excluidos del sistema formal de educación, lo que, a su vez, acrecentaría su riesgo de exclusión social.

Pero un análisis detenido permite vislumbrar un cierto desfase entre esas “mejores notas” que pretenden lograr y lo que hacen o están dispuestos a hacer para alcanzarlas. Cuando los alumnos responden a cuánto se esfuerzan en su trabajo académico, cuánto en aclarar las dudas, en aprovechar las clases para aprender, etc., los porcentajes de valoraciones positivas tienden a ser menores que los de las valoraciones que realizan sobre otras facetas de carácter más relacional y conductual. Siendo este un patrón general en todos los casos, hay una cierta diferencia entre el alumnado en módulos obligatorios y el que ya está cursando los voluntarios. De los primeros se puede decir que tienen buena disposición para ir a las clases, llevan sus materiales, valoran lo que se hace como interesante y útil, consideran que se les valora, respeta y trata adecuadamente, pero no se esfuerzan o se implican *cognitivamente* en las clases de una manera destacable. Por su parte, las valoraciones y percepciones de los alumnos de módulos voluntarios acerca de los aspectos *cognitivos* son más altas, si bien una mirada atenta a los datos pondría de manifiesto un patrón según el cual lo que les interesa por encima de todo es “sacar mejores notas”(obtener el título de GESO) pero no les gusta ni les interesa de manera notoria lo que se hace en las aulas y no les resultan entretenidas, de modo que casi la mitad estaría simulando prestar atención y trabajar todo lo que pueden. Dicho en otros términos, hacen en las clases lo que se supone que se espera de ellos para poder aprobar y obtener su correspondiente título. La implicación, sería, en ese sentido meramente aparente. Cabe interpretar que la diferencia entre los alumnos que están cursando la parte obligatoria del programa, y los que ya la han superado y han optado por cursar la parte voluntaria es que éstos aún no tienen su auto-estima tan dañada como para seguir persiguiendo metas académicas y mantener la expectativa de que pueden conseguir el título; pero sí tienen dañada la representación de la escuela y las aulas, a las que seguirían mostrando un desapego considerable. Y la enseñanza que están recibiendo en el PCPI que, como se ha comentado se rige por pautas típicas de una enseñanza expositiva, no parece que esté contribuyendo a aminorar tal desafección.

De lo dicho cabe derivar que, así como en la bibliografía al uso se sostiene que el *engagement* ha de ser comprendido e investigado como constructo multidimensional, tal multidimensional no significa necesariamente que las dimensiones sean consistentes en todas las situaciones y estén estrecha y linealmente entrelazadas. Puede haber fracturas, y de hecho los datos presentados así lo muestran: conductualmente están bastante implicados, afectiva y relacionalmente también, pero no es inusual que el interés y esfuerzo en la actividad del aula sea fingido, por tanto, irreal.

- ♦ Tomando en consideración los factores que pueden potenciar el *engagement* desde una perspectiva curricular, a los que se aludió en el marco teórico de esta comunicación, cabe realizar algunas reflexiones sobre los resultados de nuestra investigación:

- El clima de confianza entre profesores y alumnos no es aún completo; las valoraciones menos positivas de los alumnos en lo que respecta a ser tratados con justicia o a sentir que los docentes se preocupan ‘personalmente’ por ellos (no sólo como estudiantes, no sólo en lo académico) indicarían puntos “débiles” para ellos en el clima relacional del aula. Los docentes insisten más en que los alumnos no los tratan con respeto o no reconocen el trabajo que hacen con ellos. En cualquier caso, la “implicación afectivo/relacional” presenta algunas “lagunas”.
- La utilidad percibida de lo que se aprende en el aula y la importancia atribuida a los contenidos trabajados para su formación es notoria entre los alumnos, pero posiblemente el que estén desconectados de sus realidades vitales y de temas actuales hace que su interés por intentar comprenderlos, por preguntar cuando no entienden, por repasar o buscar información complementaria sea mucho menor.

- Las valoraciones realizadas por los estudiantes sobre las tareas que realizan en el PCPI muestran que no las consideran entretenidas, lo cual motiva, con probabilidad, el que no les guste asistir a clase. Cuando analizamos el patrón metodológico que se sigue mayoritariamente se comprueba que, salvo en los casos en que realizan prácticas profesionales, difícilmente se puede decir que su papel deje de ser el de receptor pasivo de información: debates, investigaciones, trabajos cooperativos, etc., donde puedan analizar problemas y situaciones reales, brillan por su ausencia.

♦Un último aspecto a comentar, dadas las limitaciones de espacio, tiene que ver con la valoración positiva que realizan los alumnos de los profesores, el trato y el cuidado académico que reciben de ellos y la menor valoración que realizan sobre sus compañeros, particularmente en lo que respecta al apoyo mutuo, la confianza que se puede depositar en ellos o cuánto se respetan entre sí. Aunque no es desdeñable el porcentaje de los que entienden que pueden trabajar bien con los compañeros en el aula o que se escuchan cuando hay debate en clase, lo cierto es que las relaciones, apoyo y cuidado percibido de los compañeros parece más frágiles que el que perciben de sus profesores; también en este aspecto cabe interpretar que la propia metodología de trabajo en clase, en la que predomina el trabajo individual puede contribuir a esa percepción de los compañeros. No parece que se trabaje en las aulas desde la perspectiva de crear una comunidad de aprendizaje, donde los estudiantes puedan aprender de y con sus compañeros, utilizando diferentes fuentes de información y recursos didácticos, y contando con el docente como un guía y apoyo si surge alguna dificultad. Ya hace unos años Osterman (2002) advertía que la habitual utilización de estrategias de enseñanza que enfatizan el trabajo individual y competitivo, no contribuyen en absoluto a que los alumnos desarrollen un sentido de *comunidad* entre ellos. Ser miembro de una comunidad es sentirse parte del grupo, y como apunta el mencionado autor, ello contribuye a acrecentar el sentido de pertenencia –aspecto clave en la dimensión afectiva del *engagement*- del alumno al centro y al aula. Cuando las rutinas del trabajo de enseñanza-aprendizaje reducen al mínimo las interacciones entre compañeros, no hay ocasiones para cultivar el respeto, el apoyo mutuo, la colaboración en realizar tareas, etc., aspectos relacionales que, por otra parte, difícilmente serán potenciados en situaciones como las que muestran los datos analizados, en las que los estudiantes trabajan solos, atendiendo y esforzándose por entender lo que le pide su profesor, en un clima donde el resto de compañeros pueden ridiculizar algún error (*comentarios hirientes frecuentes*), los profesores no se sienten respetados, y ambos se esfuerzan en conseguir mejorar los resultados académicos sin que haya variado el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Referencias Bibliográficas:

- Adelman, H.S. & Taylor, L. (2008). [*Rebuilding for Learning: Addressing Barriers to Learning and Teaching and Re-engaging Students*](#). New York, NY: Scholastic Inc
- Brown, D., Reumann-Moore, R., & Hugh, R. (2009). Links to learning and sustainability: year three report of the Pennsylvania High School Coaching Initiative. *Research for Action*.
- Daniel, J. (2012). *Sampling essentials: practical guidelines for making sampling choices*. Thousand Oaks, CA. Sage.
- 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>.
- Frederiks, J.A., Blumfield, P.C. & Paris, H. (2004). School engagement: Potential of the concept. State of evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), pp. 59-109.
- Friesen, S. (2008). Learning mathematics in an accessible classroom. A research report prepared for http://education.alberta.ca/media/938706/ac_math_exec_summary.pdf
- Friesen, S., Clifford, P., Francis, K. & Martin, B. (2010). Student Engagement, Equity, and the Culture of Schooling. Paper presentado en el Canada-United States Colloquium on Achieving Equity Through Innovation. Consultado en: <http://cea-ace.s3.amazonaws.com/media/CEA-2010-Colloquium-Friesen.pdf>
- Gibbs, R. & Poskitt, J. (2010): *Student Engagement in the Middle Years of Schooling (Years 7-10): A Literature Review. Report to the Ministry of Education*. Ministry of Education. New Zealand. Consultado en: <http://www.educationcounts.govt.nz/publications>.
- 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.T. (2010a): El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (4), pp. 10-31.

- González, M.T. (2010b): Los centros escolares y su contribución a potenciar la implicación de los estudiantes en sus aprendizajes. En Manzanares Miya, A. (2010) (Ed.). *Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución*. Madrid. Wolters Kluwer, pp 372-379.
- Jacobsen, M., Friesen, S. & Saar, C. (2010). *Teaching and learning in a one - to - one mobile computing environment: A research report on the personalized learning initiative At Calgary Science School*. Report delivered to the Board of the Calgary Science School, March 2010.
- Kuh, G.D. (2001). Assessing What Really Matters to Student Learning: Inside the National Survey of Student Engagement. *Change*, 33 (3), pp. 10-17.
- Kuh, G.D. (2003). What we're learning about student engagement from NSSE. *Change*, 35 (2), pp. 24-32
- Lascoux, J.C. (2002): Absentéisme scolaire. Intervention de Jacqueline Lascoux
<http://lamaisondesenseignants.com/index.php?action=afficher&rub=37&id=1#top>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106 de 2006, pp 17158 a 17207,
<http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Linnenbrink, E., & Pintrich, P. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly* (19), pp. 119-137.
- Ministerio de Educación de Nueva Zelanda (2008). *A Study of Students' Transition from Primary to Secondary Schooling*. Wellington: Research Division.
- Ministerio de Educación de España (2008). *Plan para la reducción del abandono escolar temprano*. Madrid: Ministerio de Educación-Conferencia sectorial de Educación
- 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, 167-196
- Pascarella, E. & Terenzini, P. (2005). *How college affects students, Volume 2, A third decade of research*. San Francisco, CA. Jossey-Bass
- Walker, C., & Greene, B. (2009). The relations between student motivational beliefs and cognitive engagement in high school. *The Journal of Educational Research*, 102 (6), pp. 463-471.
- Willms, J.D., Friesen, S., & Milton, P. (2009). *What did you do in school today? Transforming classrooms through social, academic and intellectual engagement*. Toronto, ON: Canadian Education Association. Consultado en: http://www.ccl-cca.ca/pdfs/otherreports/WDYDIST_National_Report_EN.pdf