

C/EAÉ 2013

Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação.

Feliciano H. Veiga, Ana Almeida, Carolina Carvalho, Diana Galvão,
Fátima Goulão, Fernanda Marinha, Isabel Festas, Isabel Janeiro,
João Nogueira, Joseph Conboy, Madalena Melo, Maria do Céu Taveira,
Sara Bahía, Suzana Nunes Caldeira, e Tiago Pereira.

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
2014

Com o apoio:

FCT
Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

U
LISBOA
UNIVERSIDADE
DE LISBOA

ie
Instituto de
Educação

Ficha técnica

Título:

Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação

Autores:

Feliciano H. Veiga, Ana Almeida, Carolina Carvalho, Diana Galvão, Fátima Goulão, Fernanda Marinha, Isabel Festas, Isabel Janeiro, João Nogueira, Joseph Conboy, Madalena Melo, Maria Céu Taveira, Sara Bahía, Suzana Nunes Caldeira, e Tiago Pereira.

Editor:

Instituto de Educação
Universidade de Lisboa

Design e paginação:

Sérgio Pires

ISBN: 978-989-98314-7-6

outubro 2014

El compromiso con la escuela desde la perspectiva de estudiantes de enseñanza secundaria de éxito escolar

M^a Dolores Molina
m.dolores.molina@uv.es

Resumen

Marco conceptual: El estudio de las relaciones entre el éxito escolar y el compromiso con la educación es una vía para colaborar a reducir los índices de fracaso escolar. Diversos estudios han mostrado evidencias de estudiantes de éxito que muestran un alto nivel de compromiso con la educación, independiente de factores sociales, culturales y de género (Francis, Read & Skelton, 2009; Gorard & See, 2011; Akey, 2006; Abajo y Carrasco, 2004). Compromiso e implicación que se manifiestan en el nivel de participación y en el interés intrínseco que un estudiante muestra hacia la escuela. **Objetivo:** Conocer qué significa para ellos y ellas el éxito escolar; comprender qué les lleva a comprometerse con la escuela. Indagar en las construcciones subjetivas diferenciadas.

Metodología: Entrevistas en profundidad a una muestra intencional de 26 estudiantes de enseñanza secundaria postobligatoria, que cursan Bachillerato o Ciclos formativos. Además, hemos utilizado un cuestionario de contexto (para obtener datos del ambiente familiar) y la técnica del fotolenguaje (para explorar aspectos más emocionales). **Resultados:** Todos los estudiantes muestran un alto compromiso con la formación; quienes cursan Bachillerato lo han desarrollado a través de una trayectoria escolar estable, mientras quienes cursan Ciclos Formativos lo han generado como fruto de un proceso de maduración personal. Aunque no todos se consideran buenos estudiantes, se definen como responsables y comprometidos con el trabajo escolar, mostrando una actitud positiva ante la escuela que se concreta en atender en clase y respetar las normas del aula. Las chicas son consideradas mejores estudiantes. **Conclusión:** Cuestiones para reflexionar y tomar decisiones: a) ofrecer posibilidades de experiencias de éxito tempranas que fortalezcan la autoestima; b) cuidar la enseñanza secundaria como un momento crítico, en el que muchos estudiantes se enfrentan al fracaso y a la ruptura de sus expectativas de éxito; c) establecer canales diversos para acoger a quienes se apartan de la escuela; y d) contribuir a crear, desarrollar y fortalecer el proyecto vital de cada estudiante, lo que requiere una mirada que lo contemple como un ser singular.

Palabras clave: Compromiso con la escuela; éxito escolar; Bachillerato; Ciclos Formativos.

Abstract

Conceptual framework: The knowledge of the relations between school success and engagement with education may help to reduce school failure. Several studies have shown that students with school success are engaged with education in spite to social, cultural and gender variables (Francis, Read & Skelton, 2009; Gorard & See, 2011; Akey, 2006; Abajo y Carrasco, 2004). Engagement and implication is visible because they are interested and implied in school activities. **Aims:** To know what does it means for them to have success at school in order to understand what do they need to engage with it. We explored their different subjective constructions. **Methodology:** We have done in-deep interviews to 26 students who have already finished compulsory secondary education and are now involved in high school or vocational education and training (VET). We although collect data about the familiar context with a questionnaire and we explored their emotions using the photolanguage technique. **Findings:** All students show a high engagement with education, those in a high school developed their engagement all along their academic background and those enrolled in a VET course developed their engagement as a consequence of their individual maturation process. Not all of them say they are good students, but all of them believe they are responsible and are engaged with academic work. They show a good attitude to school because they pay attention during the lessons and they respect the rules. Girls are considered as best students than boys. **Conclusions:** There arise some questions to reflect about and make decisions: a) to offer early experiences of success that increase self-esteem; b) be careful with secondary education because so many students fail and their successful expectations disappear; c) to create some pathways to guide and to recover those students who leave school, and d) to contribute to design, develop and encourage the vital project of each student, this requires a different look to consider the student as a unique person.

Keywords: School Engagement; School Success; High School; Vocational Education and Training.

1. Introducción

Existe una preocupación creciente en contextos políticos y educativos por los altos niveles de desafección escolar, que a menudo conducen al abandono de los estudios. Sin embargo, la falta de compromiso con la escuela también afecta a quienes permanecen en la institución, incluso con buenos rendimientos escolares, pero con sentimientos de ajenidad y de no implicación en las tareas académicas.

Disponemos de numerosos estudios que han tratado de identificar los factores involucrados en la implicación y en el compromiso con la escuela (Finn, 1989; Newman, Wehlage y Lamborn, 1992; Voelkl, 1997; Wilms, 2003; Leitwood, Mulford y Silins, 2004; Blumenfeld, Fredicks y Paris, 2004; Ros,

2009). Sin embargo, no existen resultados concluyentes al respecto, lo que evidencia que estamos ante un fenómeno de gran complejidad. Con frecuencia, los propósitos de tales investigaciones -que asumen metodologías centradas en la aplicación de instrumentos de medida a amplias muestras de estudiantes- son deudores del objetivo de reducir las altas tasas de abandono y de fracaso escolar. Hemos constatado que hay pocos estudios que se centren en la perspectiva de las alumnas y los alumnos, y aún menos que tomen como referente a estudiantes que muestran altos niveles de compromiso con la escuela. Y este se ha convertido en nuestro reto: conocer, a partir de sus narraciones singulares, cómo es el compromiso que tienen con la institución educativa quienes son considerados como estudiantes de éxito escolar.

En este trabajo, pues, presentamos algunos resultados de un estudio exploratorio con alumnas y alumnos de enseñanza secundaria postobligatoria, considerados por sus profesores y profesoras como estudiantes de éxito. Todos ellos han mostrado un alto nivel de compromiso con la escuela. A través de sus narrativas nos hemos acercado al significado de esta disposición hacia la educación, y a las actitudes y formas de estar en la escuela que concretan ese compromiso. Un significado complejo que tiene modulaciones diferenciadas en términos de construcción subjetiva, y en las que puede registrarse el peso de los discursos y de las prácticas escolares y sociales sobre los distintos itinerarios que cursan estos estudiantes: el académico (Bachillerato) y el profesional (Ciclos formativos).

2. Marco conceptual

El concepto éxito escolar es difícil de precisar por la variedad y ambigüedad de su utilización (aún mayor que la de su homólogo: fracaso escolar). La primera constatación es que hablar de éxito escolar remite a un concepto utilizado con una excesiva simplicidad, que no se corresponde con la profundidad de su significado. A menudo, sencillamente remite a altas calificaciones (Francis, Skelton y Read, 2010; Martí, 2011); en otras ocasiones, se nombra como la otra cara del fracaso, entendiendo que quien no fracasa en la escuela, tiene éxito.

Desde una perspectiva político-económica (como la utilizada por la Comisión Europea, EC, 2000), el término tiene como referente el tránsito por diversos niveles de la escolarización, de modo que se entiende que tiene éxito quien finaliza la educación secundaria postobligatoria y se incorpora a la educación superior. Y, en los últimos años, en el marco de investigaciones con población en riesgo de exclusión social, el éxito escolar se asocia a la continuidad en los estudios, sobre todo en el nivel secundario obligatorio y postobligatorio (Abajo y Carrasco, 2004; FSG, 2006, 2010; Crea, 2010; Ifie, 2011; Benhammou y Argemí, 2012).

Entendemos que el éxito escolar es un constructo complejo y con múltiples dimensiones en las que se entrelazan los aspectos biográfico-personales (la historia personal y la trayectoria escolar), con los socio-históricos e institucionales (la consideración de los distintos niveles de enseñanza o la idea de qué es ser un buen estudiante). El éxito se construye en un proceso biográfico singular, de modo que no puede hablarse de recorridos iguales ni de trayectorias idénticas. Del mismo modo que se señala respecto del abandono escolar (García et al, 2013), habría raíces y orígenes diversos, así como la combinación de distintas variables en la historia personal de cada sujeto. Parece determinante el modo en que cada individuo construye su subjetividad, su sentido de sí, siempre en relación con su contexto (socio-familiar) y con las experiencias que puede vivir en la escuela. Experiencias que vienen conformadas por los modelos pedagógicos y por las relaciones con el profesorado, así como por los discursos escolares y sociales que subyacen a esas organizaciones y prácticas.

La relación del éxito escolar con el compromiso o la implicación del alumnado con la escuela no han sido suficientemente estudiadas. Entre los trabajos interesados en elevar los niveles de rendimiento escolar, muchos de ellos tratan el compromiso con la escuela como predictor del mismo, entendiendo que a un bajo nivel de compromiso corresponden pobres calificaciones. Otros señalan que el bajo rendimiento es lo que provoca la desafección escolar. En síntesis, a menudo, se ha entendido que tener compromiso con la escuela es un buen indicador del éxito escolar (entendido como buenas calificaciones); mientras hay quien plantea que es la experiencia de tener éxito o las creencias sobre sus posibilidades de tenerlo las que generan implicación con la escuela (Wilms, 2003; Akey, 2006; Crea, 2010). En todo caso, sí hay evidencias de estudios en los que las alumnas y los alumnos con éxito escolar muestran un fuerte compromiso con la escuela (Francis, Skelton y Read, 2009).

Teresa Akey habla de compromiso con la educación para referirse al “nivel de participación e interés intrínseco que un estudiante muestra hacia la escuela” (Akey, 2006, 3). Otros autores, como Ros (2009) y Wilms (2003), definen el compromiso (engagement) como el grado en que las y los estudiantes valoran los resultados escolares y participan en las actividades de la escuela (académicas y extra-académicas). En la literatura, se identifican dos componentes fundamentales del compromiso escolar: uno de naturaleza psicológica, que se expresa en el sentido de pertenencia y de aceptación de los valores que la escuela representa (y el sentimiento de ser aceptado por compañeros y profesorado); y otro de naturaleza conductual, que se muestra a través de la participación en las actividades escolares (lo que en algunos estudios se reduce a la asistencia a la escuela).

Se puede afirmar que no disponemos de conclusiones claras respecto a la relación entre buenos resultados académicos y compromiso con la escuela (Wilms, 2003); y, aunque se han identificado algunos factores de riesgo (familiares, de capacidad intelectual, o de organización de las escuelas), lo cierto es que hay estudiantes que presentan factores de riesgo y que logran desarrollar un alto

compromiso con la escuela así como alcanzar buenos resultados académicos. Y, en sentido contrario, hay muchos estudiantes que proceden de familias con buen nivel socio-cultural, que no presentan ninguna dificultad de tipo cognitivo, y que sin embargo muestran elevados niveles de desafección escolar.

En relación a las características de las escuelas en las que hay un gran número de estudiantes con altos niveles de compromiso, el estudio realizado en el marco de PISA 2000 (Wilms, 2003) indica que ofrecen un clima escolar sin problemas de disciplina, con buenas relaciones entre docentes y estudiantes y en los que hay altas expectativas de éxito hacia los estudiantes. En la misma línea están las investigaciones realizadas con poblaciones en riesgo de exclusión, como el proyecto Includ-ed (AA. VV. 2012; Crea, 2010) o los estudios con población gitana (Abajo y Carrasco, 2004; FSG, 2006, 2010).

En los análisis que se centran en la perspectiva de las y los estudiantes, el nivel de compromiso con la educación se relaciona con un autoconcepto positivo o sentimiento de competencia. Es decir, se sienten capaces de alcanzar éxito en las tareas que emprenden (Akey, 2006). Junto al sentido de competencia antes citado, el de pertenencia a la comunidad escolar favorece el desarrollo de identidades académicas y de experiencias relacionales positivas, sobre las que se asientan proyectos vitales que promueven la continuidad escolar (Crea, 2010).

Si bien todos estos elementos son generales para las chicas y para los chicos, los estudios son consistentes al indicar que las niñas y jóvenes se relacionan con la escuela de maneras que favorecen su compromiso y su éxito en la institución. Así, se señala que las chicas dicen disfrutar del aprendizaje más que los chicos (Gorard & See, 2011), que suelen establecer mejores relaciones con el profesorado (FSG, 2006), que tienden a presentar en mayor medida una motivación intrínseca hacia el aprendizaje (Cerezo y Casanova, 2004), y que valoran más la educación por sí misma y no tanto como inversión de cara al futuro (Marcenaro, 2007).

En la línea de Wilms (2003) y Akey (2006), y de los estudios sobre la satisfacción y el aprendizaje (Lumby, 2011; Gorard & See, 2011), entendemos que el compromiso con la escuela es un valor en sí mismo, y que más que la consecuencia de haber tenido éxito previo, es una disposición hacia el aprendizaje, a trabajar con otros en el marco de la escuela. Una disposición que se traduce en una valoración de lo que la escuela representa, y que se ha ido desarrollado a lo largo de la trayectoria escolar. En ella están presentes diferentes factores (personales, familiares, sociales e institucionales) cuya influencia aún no conocemos suficientemente.

3. Metodología

Los resultados ofrecidos en este texto son parte de un estudio más amplio que ha buscado indagar en los factores pedagógicos que favorecen el éxito escolar en estudiantes de enseñanza secundaria postobligatoria¹. Hemos definido como estudiantes de éxito a quienes, en el momento del estudio, están en la escuela con satisfacción, sintiéndose a gusto, encontrando sentido a lo que hacen y al modo de hacerlo y que obtienen buenos resultados escolares (aunque no necesariamente altas calificaciones). En algunos casos, son estudiantes que han superado dificultades a lo largo de su recorrido escolar, de modo que su trayectoria no ha sido siempre regular ni libre de dificultades. Los datos que presentamos proceden de entrevistas semiestructuradas a una muestra intencional de 26 estudiantes, 12 chicas y 14 chicos (entre los 17 y los 23 años) que cursan las dos ramas de la secundaria postobligatoria en España: la académica (Bachillerato) y la profesionalizadora (Ciclos Formativos).

Abordamos la experiencia de éxito y el compromiso con la escuela desde una perspectiva biográfico-personal (García et al, 2013). Además de las entrevistas (una media de dos por estudiante) realizadas desde un enfoque fenomenológico (Van Manen, 2003), hemos recogido información sobre el contexto familiar a través de un cuestionario. Además, a través de la técnica del foto-lenguaje (Baptiste y Belisle, 1991), hemos explorado aspectos relacionados con la vivencia de su trayectoria escolar. Y, de modo adicional, hemos entrevistado a algunos docentes que los estudiantes han nombrado como referentes importantes en su escolarización.

De las y los estudiantes entrevistados, 16 cursan Bachillerato y 10 Ciclos Formativos, en 15 centros diferentes –urbanos y semiurbanos- de Andalucía (región del sur de España). La selección de estudiantes la han realizado docentes de los distintos centros, entre quienes –desde su conocimiento- respondían a los rasgos que les pedíamos: interés por los estudios y resultados académicos regulares.

Las entrevistas han sido transcritas y analizado su contenido. Hemos confeccionado un sistema de categorías y, en esta ocasión, solo vamos a referirnos a los datos clasificados como vinculados al compromiso con la escuela que han explicitado estas chicas y estos chicos. Compromiso que pasa por adoptar una serie de actitudes y comportamientos. Se comprometen con la escuela –desde sus perspectivas- porque son responsables, son constantes, respetan las normas, atienden en clase, realizan las tareas y, a otro nivel, porque han comprendido que los estudios les pueden ofrecer unas posibilidades mejores que otras opciones (sobre todo en el caso del alumnado de formación profesional).

¹ “Factores pedagógicos que favorecen el éxito escolar en estudiantes de enseñanza postobligatoria” (PRY031/2011). Dra. Nieves Blanco García (Universidad de Málaga). Centro de Estudios Andaluces. Junta de Andalucía. 2011-2012.

4. Estudiantes responsables y constantes

Las alumnas y los alumnos de Bachillerato suelen considerarse buenos estudiantes, aunque no todos lo hacen. Coinciden al hablar de sí mismos en términos de responsabilidad, constancia, interés o competencia (en el sentido del deseo de hacer bien las cosas y de saber hacerlas).

“Buena, aunque no muy buena, porque sé que hay veces que podría hacer más y me dejo llevar por un: “hoy no tengo ganas”... soy consciente de que tengo esos días, pero creo que soy buena.” (Sonia, Bto.)

“Me considero buena estudiante. Una buena estudiante es una persona que consigue controlar su tiempo y no solo que le dedique mucho, sino que el tiempo que esté estudiando lo aproveche de verdad y sepa sacarle partido... una persona que sabe controlar su tiempo, que estudia y que hace lo que puede.” (Lola, Bto.)

“Creo que soy competente frente a los estudios, aunque es posible que les pudiera dedicar más tiempo y esforzarme más” (Pablo, Bto.)

“Entregado a los estudios, con ganas y capaz de conseguir mis metas” (Javier, Bto.)

Las alumnas y, sobre todo los alumnos de CF, han evidenciado una mayor dificultad para reconocerse como buenos estudiantes. Dice uno de ellos: *“He mejorado, pero me considero igual de flojo. Sigo estudiando el día de antes, aunque algo he mejorado... Intento ser constante, pero siempre hay algo que me entretiene”*. En cambio, las alumnas de ciclos formativos, como sus compañeras de Bachillerato, se consideran responsables aunque, en mayor medida que aquellas, hablan de sí mismas como trabajadoras. A menudo señalan la dificultad que tienen para sacar adelante su trabajo con buenos resultados.

“Aunque me cuesta yo me veo bien, que puedo sacarlo... soy trabajadora y procuro ser responsable.” (Araceli, CF)

“Gente cercana a mí piensa que soy buena estudiante” (Inma, CF)

“Inteligente sí que me veo en el sentido de que sé defenderme ante muchas situaciones... También soy responsable y me gusta escuchar y aprender de la gente.” (Lorena, CF)

Ser buen estudiante, entonces, está ligado a algunas características que hablan de cómo se enfrentan al trabajo, de la cualidad de su relación con la escuela y de las tareas que les plantea. Para las alumnas y los alumnos que hemos entrevistado, hay un rasgo cuya presencia o ausencia

establece la diferencia entre ser un buen estudiante o no serlo: la constancia. Es esta, sobre todo, lo que establecen como punto de inflexión que hace que tener buenas notas no sea central para definir a los buenos estudiantes. No son las buenas notas lo que los identifica, sino el trabajo sostenido que se apoya en la responsabilidad, el interés y el esfuerzo.

*“Buen estudiante es el que lo lleva todo al día, que se preocupa, que atiende. Soy buen estudiante porque soy constante, y no soy flojo y lo dejo todo para el final.”
(Pepe, Bto.)*

“Para mí ser buen estudiante no es sacar buenas notas, sino hacer un trabajo continuo” (Rocío, Bto.).

5. Estudiantes que atienden en clase y respetan las normas de convivencia

Un rasgo que caracteriza a las y los estudiantes que hemos entrevistado, ya sean de Bachillerato o de CF, es su actitud positiva ante la escuela, que se materializa en dos tipos de conductas: atender en clase y respetar las normas de convivencia establecidas.

“... si la clase es de explicar, tengo que atender, no hablo con el compañero nunca, y si nos ponen a hacer deberes aquí, en clase, pues hay que hacerlos.... Hay que atender para ir aprendiendo y aprobando los exámenes, y luego si estamos en un centro con normas, hay que realizarlas bien” (Cristóbal, Bto.).

Atender en clase, prestar atención, seguir las explicaciones de los profesores, concentrarse en lo que están haciendo, es algo necesario para comprender lo que tratan de aprender. Esto es lo que los buenos estudiantes tratan de hacer:

“(Un buen estudiante es alguien) que preste atención, que pregunte, que tenga interés en clase, en la asignatura; siempre hay algunas asignaturas que te gustan más que otras... y poner el máximo empeño en intentar hacerlo bien.” (Lola, Bto.).

En algunos, esa atención es una muestra de su interés por los saberes escolares, por aprender; en otros, como expresa un alumno, es el resultado de convertir en posibilidad una obligación: *“Siempre estoy concentrado; la verdad es que ya que estoy obligado en la clase, pues aprovecho el tiempo” (David, Bto.).*

En todo caso, y a pesar de ser considerados buenos estudiantes por sus profesores y de obtener buenos resultados, su interés no deriva siempre de una comprensión profunda de lo que se les enseña, ni de que todos los contenidos les resulten atractivos, pues hay materias y actividades que no les gustan, a las que no les encuentran sentido o con las que se aburren.

“Suelo estar atenta siempre, siempre estoy atenta” (Raquel, Bto.)

“Vengo con la actitud de que me gusta lo que hago; no todas las asignaturas, pero sí me gusta este trabajo” (Inma, CF).

Aunque les importa tener buenas notas, no es sólo eso lo que buscan; y, en muchos casos, tampoco es lo fundamental. Lo que les mueve no es un mero interés instrumental sino que hay algo más, relacionado con su proyecto vital, con la posibilidad de tener una buena vida (aún cuando se trate de una expresión poco precisa que requiere matizarse) como luego veremos.

Estas chicas y estos chicos reconocen tener un buen comportamiento, respetar las normas de clase. Es un espacio de aprendizaje y de convivencia, que tiene normas que deben respetar; y es una forma, también, de colaborar con el profesor para que la clase pueda desarrollarse de manera efectiva. Ello es coherente con su sentido de “pertenencia” a la institución, que les lleva a entender que se trata de un espacio común que deben cuidar y respetar.

“Soy buen estudiante, alguien que tiene buen comportamiento, que no se escapa ni la lía” (Pepe, Bto.)

“Siento que es muy buena mi actitud ante los estudios. Soy respetuosa con todos mis profesores y con las normas de la clase.” (Isabel, CF).

Las relaciones en el aula, con las compañeras y compañeros, condicionan sus actitudes hacia la escuela. Estos estudiantes, tanto de Bachillerato como de Ciclos Formativos, reconocen que un buen clima de clase, con ausencia de conflictos y problemas de disciplina, es un elemento que favorece el aprendizaje y desarrolla una actitud positiva hacia el mismo. Tener buenas relaciones con las compañeras y compañeros se muestra como un elemento importante para sentirse bien en clase. Y, unido a ello, la ausencia de conflictos favorece la conexión con el profesorado y con la materia en la que estén trabajando. Atribuyen la responsabilidad de lograr un buen clima de clase a los propios estudiantes, a su madurez y sus intereses, pero otorgan un papel central al profesorado, como responsable de generar las condiciones apropiadas para el estudio, y también de utilizar estilos metodológicos que favorezcan el interés y la implicación de sus estudiantes.

Tienen muy claro que los alumnos son quienes, generalmente, crean un clima de falta de respeto por las normas y la disciplina. Mientras que las chicas parecen más interesadas que los chicos por el estudio y el trabajo escolar, *“son más tranquilas, más atentas”* (Araceli, CF), y suelen estar *“más predisuestas a participar”* (Gaby, Bto.), quizás –añade– porque maduran antes y *“no sienten la necesidad de hacer el idiota”*. Como sintetiza Cristóbal (Bto.): *“yo creo que las chicas le echan más cuenta a los estudios, son más ordenadas y tienen otra forma de estudiar también... Yo creo que ellas le dan más importancia a los estudios que los niños; los niños van a otra cosa”*.

6. Estudiantes que toman las riendas de sus vidas

Los testimonios de los y las estudiantes de los ciclos formativos refieren los cambios que han experimentado al iniciar estos estudios y abandonar otros planes. Llegado el momento han tomado las riendas de sus vidas, optando por estos estudios y han decidido que es el momento de comenzar a labrarse un futuro. Ese responsabilizarse de sus vidas que les ha llevado a reorientar o retomar sus estudios, les hace muy conscientes del sentido de su estar en la escuela, y del compromiso –sobre todo con ellas y ellos mismos–.

“Me siento comprometido; con los años me he ido concienciando más de lo que tenía que hacer. Me he hecho responsable a mí mismo de lo que tenía que hacer. Antes delegaba la responsabilidad en mis padres... ahora ya soy yo el que me pongo mis metas y soy el que me dirijo a la hora de estudiar” (Dino, CF).

“Tengo un compromiso conmigo para sacar las asignaturas que tengo... porque el día de mañana son mi futuro” (Araceli, CF)

“Hago algo porque quiero hacerlo por mí mismo, no porque me obligan” (Juan, CF)

“He estudiado lo que yo he querido y siempre me ha gustado, no me he sentido obligada...” (Lorena, CF).

La vinculación del compromiso con el proyecto vital es muy clara en las y los estudiantes de CF, que han pasado de una experiencia negativa en la secundaria, donde no encontraban sentido y era la obligación lo que predominaba y les aplastaba, a la decisión libre de estudiar un CF, como una opción personal y de futuro. Las alumnas y los alumnos que hemos entrevistado se reconocen interesados en lo que la escuela les ofrece, lo suficiente como para dedicarle el esfuerzo que requiere.

“Estudiar te quita mucho tiempo. Te tienes que centrar mucho. No puedes pensar que en la tarde puedes salir con tus amigas... te quita tiempo los fines de semana,

tienes que seguir estudiando... Tampoco puedes pasar todo el fin de semana con tu novio, sólo un rato. No puedes dedicar tanto tiempo a tus amigos, ni siquiera a ti misma... No hay tiempo para esas cosas” (Rocío, Bto.)

*“Ahora estudio muchísimo, pero todavía estudio poco. Estudio, hago un parón, vuelvo a estudiar... porque llega un momento en que pierdo el hilo, pierdo la concentración”
(Juan, CF)*

Un esfuerzo sostenido que supone hacer renunciaciones y que se materializa en una organización bastante planificada: tareas diarias, fines de semana dedicados a estudiar, restar tiempo al ocio, a las amigas y amigos, a las parejas... Podemos plantearnos: ¿qué sostiene ese esfuerzo y esas renunciaciones? Creemos que es un proyecto vital fuerte, cuyo horizonte está no en el presente sino en el futuro, en las posibilidades que la escuela les ofrece para tener una vida mejor. Eso es lo que sostiene la continuidad y el compromiso con la escuela. En este aspecto también hay una vivencia diferente entre alumnos de Bachillerato –que ponen su atención en un futuro lejano y poco definido- y los de Ciclos Formativos –centrados en la inmediatez de un trabajo en particular-.

“Creo que el estudio te sirve para tener una vida, no sé, creo que es la base para empezar a tener mejor vida, tanto para saber de todo, si vas por la vida sin saber, digamos que eres una cierta inculta, digamos que si tienes estudios, cultura, pues ya vas mejor preparada...” (Sonia, Bto.)

*“Yo quiero sacarme esto para trabajar. Y eso es lo que más me influye. Si tengo que estudiarme esto para que me contraten, tengo que aprobarlo y sacarme el módulo”
(Antonio, CF).*

En ese proyecto muestran un deseo de ampliar sus posibilidades y de tener más opciones vitales y laborales que sus padres, algo que es más explícito en el caso de las chicas que en el de los chicos:

“Por una parte, me gusta aprender; y por otra parte, en mi familia no se ha estudiado, mi madre, mi abuela, mis tías, y digamos que yo desde pequeña, al verlas a ellas cómo han ido, por ejemplo, mi madre ahora es ama de casa... y eso es lo que me hace a mí decir: no, yo quiero estudiar, porque yo no quiero tener esa vida, yo no quiero ser ama de casa” (Raquel, Bto.).

La proyección de futuro de estas alumnas y estos alumnos no se agota en el mundo del trabajo, aunque sin duda éste constituye una parte importante de la vida; también acoge el deseo –menos definible pero no menos potente- de una vida mejor, más satisfactoria. Así lo expresa Lorena –una

alumna de CF- que no quiere ser como *“esos chavales que están trabajando pero que no tienen, que no saben, que no están formados como personas; no saben nada, no tienen cultura. Tienen ese vacío”*.

Algunas y algunos, sobre todo en Bachillerato, valoran su paso por la escuela como un modo de formarse como personas, lo que significa tener cultura y disponer de recursos para vivir mejor en un sentido amplio. Diríamos que más los estudiantes de Bachillerato que los de CF tienden a ver la educación como un “bien” que les reporta beneficios, no sólo ahora sino a más largo plazo y en diferentes dimensiones de la vida.

*“No solo aprendes cosas nuevas, sino que vas madurando... Son puertas que se te van abriendo y no tiene nada que ver con un trabajo, sino puertas en tu vida (...)
Estudiar para formarte como persona, para saber más, para ser más culta” (Lola, Bto.)*

“Me dicen que tengo ansias de aprender y yo me fijo en que la vida sin conocimiento resulta un poquito más aburrida. Creo que el conocimiento es lo que te da satisfacción, conocer lo que te rodea” (Jaime, Bto.)

Encontrar sentido a lo que hacen y sentirse capaces de hacerlo de manera adecuada (que incluye también tener buenos resultados) fortalece su compromiso con la escuela y les hace sentirse bien, disfrutar de la satisfacción de hacer algo que entienden que es positivo para su bienestar y también para el de personas que les importan (sobre todo sus padres).

7. Estudiantes comprometidos con la escuela. Reflexión final

Las alumnas y los alumnos cuyas ideas hemos recogido muestran un alto compromiso con la educación, y las oportunidades que la escuela les ofrece. Lo evidencian a través de aspectos reflejados en su conducta (el esfuerzo, la persistencia en el trabajo, la atención prestada en clase, la aceptación de las normas de clase) y en sus actitudes (valoración positiva del aprendizaje, interés, orgullo por el éxito, motivación intrínseca). Estos aspectos han sido recogidos también en los estudios de Akey (2006), Ros (2009) y Francis, Skelton y Read (2010).

Analizando sus trayectorias escolares, se evidencia que el compromiso con la escuela se va desarrollando a lo largo de la escolaridad a través de la vivencia subjetiva de cada estudiante. Pero también se constata que el vínculo con la escuela puede restaurarse, después de un recorrido insatisfactorio y de trayectorias complejas. Así, encontramos que en las y los estudiantes de Bachillerato, esa disposición positiva hacia la escuela y el trabajo escolar se ha generado en un recorrido ascendente,

con experiencias tempranas de éxito y con un gran apoyo familiar. En los de Ciclos Formativos, el compromiso se genera a partir de una toma de conciencia y asunción de responsabilidad sobre la propia vida, que les lleva a encontrar un sentido en la escuela que les permite vincularse a lo que puede ofrecerles. Eso lleva a pensar en el compromiso con la escuela como una situación que tiene lugar en el transcurso de una historia y la importancia pedagógica de “considerar que todo individuo es un sujeto con posibilidades de ser si se le da la oportunidad para ello” (Hernández, 2011,8).

Se trata de un aspecto importante, que señala la posibilidad de reconducir una trayectoria escolar y generar compromiso con la escuela de manera tardía. El problema que señalan nuestros estudiantes es que esto lo hacen desde un proceso individual de maduración, en el que reconocen poco o ningún apoyo desde la escuela (ya sea en términos personales, a través de profesores o estructurales). Se enfatiza así una preocupación y una demanda ya reiterada en otras investigaciones (Escudero, González y Martínez, 2009; García et al. 2013) que demandan acciones y políticas que favorezcan el éxito temprano (sobre todo en los primeros cursos de secundaria). Algo en lo que hay que insistir, sobre todo en momentos como el actual en que las políticas dominantes se orientan a profundizar los mecanismos de selección y competitividad que son, en sí mismas, una fuente de insatisfacción y fracaso para el alumnado (Francis, Skelton y Read, 2009).

Las alumnas y los alumnos nos señalan que su compromiso con la escuela es alto, incluso cuando tienen dificultades para reconocerse como buenos estudiantes y su autoconcepto académico aún es frágil. Sin embargo, en todos los casos se perciben como capaces y tienen confianza en sus posibilidades de éxito. Akey (2006) señala la relación entre autoconcepto académico y nivel de compromiso con la escuela, en el sentido de que éste se apoya en la percepción de sí como competente. Las relaciones entre autoconcepto, compromiso y éxito son complejas. Parece, en todo caso, que se refuerzan mutuamente, si bien –como señala Martinot (2001)-, el conocimiento y la estima de sí es imprescindible para tener éxito en la escuela; pero, como la misma autora indica, el éxito se guarda en la memoria, lo que significa que es necesario sostener una experiencia de éxito en el tiempo para que podamos desarrollar una buena autoestima y haberla contrastado con la prueba de la realidad. En la misma línea están los estudios con población en riesgo de exclusión, en los que se señala la relevancia de tener experiencias tempranas de éxito para desarrollar un fuerte compromiso con la educación (Crea, 2010; Abajo y Carrasco, 2004).

Este parece ser el caso de las y los estudiantes de Bachillerato, que han desarrollado su compromiso a lo largo de una trayectoria sostenida, apuntalada por experiencias de éxito que comienzan en la primaria y que se sostienen en la secundaria. Sin embargo, los estudiantes de Ciclos Formativos lo que nos muestran es la capacidad para sobreponerse a experiencias frustrantes en la enseñanza secundaria. Pero también nos alertan frente a la responsabilidad de la escuela que desatiende sus

necesidades, porque su recuperación no procede de acciones desarrolladas por esta, sino de un proceso de maduración personal y de apoyo por parte de su entorno (en el que, solo en algunos casos, se reconoce la presencia de algún docente). Y aunque las investigaciones señalan que tener un buen autoconcepto académico es fundamental para orientar las decisiones futuras y los proyectos vitales (Santana, Feliciano y Jiménez, 2009), los estudiantes de Ciclos Formativos también nos indican que, en ocasiones, es el autoconcepto el que se eleva apoyándose en la definición de un proyecto vital.

Parece claro que un alto compromiso con la educación va asociado a haber desarrollado un proyecto vital fuerte y sólido. Es así en todos los casos, aunque hay diferencias muy notables entre los estudiantes de Bachillerato y los de Ciclos Formativos. En el primer caso, ese proyecto viene desarrollándose a lo largo de toda la secundaria y los ha sostenido en su recorrido; un proyecto vital de largo alcance, puesto que tiene su horizonte puesto en un futuro más o menos lejano. En los estudiantes de Ciclos Formativos, la emergencia de ese proyecto vital es reciente y fruto, en la mayor parte de los casos, de la toma de conciencia y de responsabilidad sobre su vida y el sentido de la misma. Y se trata de un proyecto a medio y corto alcance, centrado en la incorporación –que se desea pronta– al mercado laboral. Tener un proyecto vital definido, del que forma parte el estudio, genera a su vez compromiso con la escuela y los saberes escolares, que son fundamentales para tener buenos resultados académicos (Akey, 2006), y una relación positiva con el saber (Charlot, 2007) que les permita sentirse satisfechos con lo que hacen (Gorard y See, 2011).

En términos pedagógicos, la cuestión está en cómo podemos facilitar que las alumnas y los alumnos desarrollen y alimenten un fuerte compromiso con la escuela. Un compromiso que se sostenga en unas relaciones pedagógicas sólidas y cercanas (tan ausentes, sobre todo en la enseñanza secundaria) y en una oferta cultural que les permita conectar lo que se hace en la escuela con la propia vida. Ofrecer un conocimiento y unas actividades, en el marco de relaciones pedagógicas sensibles (Blanco, 2006; Van Manen, 1998), que propicien el aprendizaje y el sentido vital de quien aprende (Hernández y Padilla, 2013); en definitiva, asumir la responsabilidad de enseñar a ser, no sólo a saber (Hernández y Contreras, 2013) donde el profesorado juega un papel central (Molina, Blanco y García, 2013). Algo que aún se custodia en la escuela primaria (y algo de ello debe relacionarse con el modo más afectivo y cercano en que los estudiantes hablan de “su” escuela) y que debe extenderse a la secundaria, más centrada en “distribuir” conocimientos que en conectar con quien ha de aprender, con efectos devastadores para los estudiantes en términos vitales y escolares.

Quisiéramos finalizar planteando, a modo de síntesis, aquellas cuestiones que consideramos que están demandando análisis y reflexiones que puedan articular decisiones para orientar la práctica educativa: a) La necesidad de ofrecer posibilidades de experiencias tempranas de éxito que fortalezcan

la autoestima y apoyen el compromiso con la escuela; b) Cuidar especialmente la enseñanza secundaria como un momento crítico, en el que muchas y muchos estudiantes se enfrentan al fracaso y a la ruptura de sus expectativas de éxito y de aceptación por la escuela (compañeros y profesores); c) Establecer canales diversos y oportunidades para acoger a quienes, en algún momento, se apartan de la escuela y que puedan volver a sentirse aceptados y valorados; d) Contribuir a crear, desarrollar y fortalecer el proyecto vital de cada estudiante, lo que requiere un clima de confianza y de aceptación, y una mirada que lo contemple como la unidad que es: un ser singular –no un estudiante abstracto, desencarnado- que integra ser y saber.

Referencias

- AA.VV. (2012). El proyecto INCLUD-ED. Principales aportaciones de INCLUD-ED para una educación de calidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 429. Monográfico.
- Abajo, J.E. y Carrasco, S. (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España*. Madrid, Cide/Instituto de la Mujer.
- Akey, T. (2006). *School context, student attitudes and behavior, and academic achievement. An exploratory analysis*. <http://www.mdrc.org>
- Baptiste, A. y Belisle, F. (1991). *Dossier photolangage. Des choix personnel au choix professionnelle*. Paris. Les éditions d'organisation.
- Benhammou, F. y Argemí, R. (2012). Alumnado de origen inmigrado y éxito escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 420. Monográfico.
- Blanco, N. (2006). Saber para vivir. En A. Piussi y A. Mañeru (Coord.) *Educación, nombre común femenino* (pp. 158-183). Barcelona. Octaedro.
- Blumenfeld, P., Fredricks, J. y Paris, A. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Cerezo, T. y Casanova, P. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 97-112.
- Charlot, B. (2007). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Argentina. Libros del zorzal.
- Crea (2010). *Gitanos: de los mercadillos a la escuela y del instituto al futuro*. Madrid. Ministerio de Educación.
- Escudero, J.M., González, M.T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- European Commission (2000). *Presidency conclusions*. Lisbon European Council. Brussels, Council of Europe Press.
- Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59 (2), 117-142.

- Francis, B., Skelton, C. y Read, B. (2009).** *Gender, high achievement and popularity in the Secondary School.* Executive summary of research findings.
- Francis, B., Skelton, C. y Read, B. (2010).** The simultaneous production of educational achievement and popularity: how do some pupils accomplish it? *British Educational Research Journal*, 36 (2), 317-340.
- Fundación Secretariado Gitano (2006).** *Incorporación y trayectorias de niñas gitanas en la ESO.* Madrid. CIDE/ Instituto de la Mujer.
- Fundación Secretariado Gitano (2010).** *Evaluación de la normalización educativa de las alumnas y los alumnos gitanos en la Educación Primaria.* Madrid. CIDE/Instituto de la Mujer.
- García, M. et al. (2013).** Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la enseñanza secundaria obligatoria. *Revista de Educación*, 361. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2011-361-135.
- Gorard, S. y See, B. (2011).** How can we enhance enjoyment of secondary school? The student view. *British Educational Research Journal*, 37 (4), 671-690.
- Hernández, F. (coord.) (2011).** *¿Qué nos cuentan los jóvenes? Narraciones biográficas sobre las relaciones de los jóvenes con el saber en la escuela secundaria.* Esbrina-Recerca. Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/18348>
- Hernández, F. y Contreras, J. (2013).** Ser y saber en la educación secundaria. *Cuadernos de Pedagogía*, 430, 78-80.
- Hernández, F. y Padilla, P. (2013).** Cuestionar el éxito y el fracaso escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 430, 56-59.
- IFIE (2011).** *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas.* Madrid. Ministerio de Educación, colección Estudios CREADE, 9.
- Leithwood, K., Mulford, W. y Silins, H. (2004).** *Educational leadership for organisational learning and improved student outcomes.* Kluwer Academic Publishers. Dordrecht/Boston/London.
- Lumby, J. (2011).** Enjoyment and learning: policy and secondary school learners' experience in England". *British Educational Research Journal*, 37 (2), 247-264.
- Marcenaro, O. (2007).** La inversión en formación de los andaluces. *Actualidad*, 21. Sevilla. Centro de Estudios Andaluces.
- Martí, L. (2011).** Alumnado de alto rendimiento. *Cuadernos de Pedagogía*, 409.
- Martinot, D. (2001).** Connaissance de soi et estime de soi: ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 27 (3), 483-502.
- Molina, M.D., Blanco, N., y García, M.S. (2013).** El profesorado y "su lugar" para estudiantes de Bachillerato. Hallazgos de una investigación sobre trayectorias de éxito escolar. *Revista Educação UFSM*, 38 (2).
- Newman, F. M., Wehlage, G. G. y Lamborn, S. D. (1992).** The significance and sources of student engagement. En F. M. Newman (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 11-39). New York. Teachers College.
- Ros, I. (2009).** La implicación del estudiante con la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 14 (1), 79-92

- Santana, L., Feliciano, L. y Jiménez, A.** (2009). Autoconcepto académico y toma de decisiones en el alumnado de Bachillerato. *REOP*, 20 (1), 61-75.
- Van Manen, Max** (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona. Paidós.
- Van Manen, Max** (2003). *Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona. Idea Books.
- Voelkl, K.** (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105, 294-318.
- Wilms, J. D.** (2003). *Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation: Results from PISA 2000*. OECD.