



Universidad de la República

Facultad de Psicología

Trabajo Final de Grado

***LA MOTIVACIÓN UN ELEMENTO CLAVE PARA EL APRENDIZAJE
EN EDUCACIÓN SECUNDARIA EN URUGUAY***

Modalidad: Ensayo académico

Tutora Prof. adj. : Karina Curione

Revisor/a Prof. adj.: Daniela Díaz

Autora: Ana Velazquez

C.I: 4.539.887-0

Fecha defensa: 22/12/2022

ÍNDICE

| | |
|--|--------|
| Introducción..... | (p.3) |
| El egreso y las nuevas estrategias educativas en Educación Secundaria..... | (p.6) |
| La pandemia del COVID-19 y la Educación Secundaria..... | (p.9) |
| El control Interpersonal en el ámbito educativo..... | (p.14) |
| Aproximaciones al estudio de la motivación | |
| Y su vinculación con la educación..... | (p.18) |
| La triada <i>Desmotivación, Motivación Intrínseca y</i> | |
| <i>Motivación Extrínseca de la Teoría de la Autodeterminación</i> | (p.21) |
| Una mirada integral de los procesos de Aprendizaje..... | (p.28) |
| Conclusión..... | (p.31) |
| Referencias Bibliográficas..... | (p.36) |

Introducción

El egreso de la educación media en Uruguay, en comparación con los países de América Latina que participaron del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, año 2018), ubica al país como el más rezagado respecto al porcentaje de jóvenes que culminaron la educación media (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEEd], 2021). Este dato da cuenta de un grave problema que demanda nuevas estrategias para alcanzar las metas propuestas por las políticas educativas.

Según datos del INEEEd, 2019-2020, en Uruguay egresan de Educación Media Básica (en adelante EMB) menos del 70% de los adolescentes de 16 años y, aproximadamente, un 80% de los que tienen 18 a 20 años. En Educación Media Superior (en adelante EMS) se evidencia una situación problemática, ya que menos del 40% logra culminar el nivel a los 19 años y menos de un 43% lo hace entre los 21 y 23 años.

Ante la situación planteada, la Administración Nacional de Educación Pública (en adelante ANEP) diseñó el Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 para mejorar:

...los principales procesos y factores que inciden en los aprendizajes: la propuesta curricular y su puesta en práctica en las aulas, la formación de docentes y directivos, así como las condiciones de ejercicio de su carrera, y la gestión de los centros educativos (Administración Nacional de Educación Pública [ANEP] 2020, p.146). Mediante lineamientos estratégicos que se desarrollarán más adelante.

A lo formulado se agrega que el 13 de marzo de 2020, a causa de la pandemia Covid-19, el Gobierno uruguayo decretó el estado de emergencia sanitaria nacional que afectó toda la actividad del país; en este sentido, dispuso una serie de medidas que dejó sin efecto la presencialidad en todos los niveles de la educación.

Dadas las condiciones que anteceden, podemos establecer que coexistieron en Uruguay múltiples modalidades pedagógicas: clases que siguieron el modelo de educación a distancia a través de plataformas virtuales, videoconferencias, whatsapp, correo electrónico, entre otras. Esto significó un obstáculo para la implementación del plan de ANEP, período 2020-2024.

Es importante destacar que los estudiantes de todo el mundo se vieron afectados por este problema. A los efectos de este trabajo se consideraron, para el análisis, artículos que han estudiado este fenómeno en Europa y América.

Con referencia a lo anterior, según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, los adolescentes de Uruguay, que siguieron con regularidad las clases virtuales durante la pandemia, manifestaron que la carga excesiva de tareas en esta modalidad les generó mucho estrés. También lo hizo la falta de contacto presencial con amistades, compañeros y docentes, en particular el vínculo con pares, factor relevante en la construcción de su identidad. En efecto, la reducción de la sociabilidad durante este periodo fue una variable que redujo la permanencia de los adolescentes en el sistema educativo (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2021).

En relación a la problemática expuesta, se plantea la importancia de la motivación de los adolescentes estudiantes de secundaria, siendo ésta el motor de la regulación biológica, cognitiva, conductual y social, en la psicología ha sido un tema esencial y constante. A los efectos de este ensayo se pretende analizar esta categoría, desde el Control Interpersonal y la Teoría de la autodeterminación (TDA), a partir del 2014 al 2021, periodo en el que existen datos sobre el objeto de investigación.

En primer lugar, para profundizar en la línea expuesta, se consideran los aportes John Marshall Reeve (2009) sobre el Control Interpersonal (en adelante CI), quien plantea que es el “Sentimiento y comportamiento interpersonal que los maestros proporcionan durante la instrucción para presionar a los estudiantes a pensar, sentir o comportarse de una manera específica”(p.159), estas dinámicas promueven en los adolescente un locus de causalidad percibido externo.

En segundo lugar, se exponen los postulados de los autores Deci & Ryan (2000) sobre la *Teoría de la Autodeterminación*. Estos introdujeron las siguientes categorías sobre los distintos tipos de motivación: desmotivación, motivación intrínseca, motivación extrínseca y sus respectivos estilos de regulación. Ejes que fueron tomados para abordar los temas que se establecen en este ensayo.

Por último, se consideran los aportes de Juan Antonio Huertas (2012) comparte los desarrollos sobre motivación intrínseca o autodeterminación y autorregulación, sin embargo, entiende que estas no pueden considerarse separadas de las emociones y los afectos que transversalizan todas las etapas evolutivas de los seres humanos. Las cuales, explica Huertas (2012) “pueden socavar o modificar el orden de prioridades que proponen la teoría motivación intrínseca o la autorregulación” (p.45). En conclusión, el autor propone líneas de investigación que si bien aún no se han desarrollado, pueden dar respuesta a lo que se plantea en este ensayo.

Para finalizar, la justificación que ha guiado a la elaboración de este ensayo se condiciona en base a los hechos, en contexto de pandemia, que llevaron al cuestionamiento sobre la relación entre el aprendizaje y la motivación de los estudiantes. Esto sucedió cuando cursé la Práctica: Orientación Vocacional Ocupacional (en adelante OVO) en el año 2020. Dentro de este marco se realizaron diferentes intervenciones desarrolladas en el ámbito de la EMB y EMS, en las cuales se generó un aporte a los procesos de elección vocacional de los jóvenes. Esta experiencia me inspiró a preguntarme sobre la importancia de la motivación en la educación y generar la indagación al respecto que se aborda en este trabajo.

En este sentido, se plantean las siguientes interrogantes que conducen la elaboración que en el presente trabajo se manifiesta:

- ¿Cuál es el impacto de la motivación en el egreso y consecuente logro del objetivo educativo en los estudiantes?
- ¿Cuáles son los procesos, según los diferentes autores, que el adolescente realiza para fomentar la motivación mediante la autorregulación y autodeterminación?
- ¿Qué efectos se han visibilizado a nivel educativo desde el comienzo de la pandemia del COVID-19?

El egreso en Educación Secundaria en Uruguay, un problema recurrente.

En materia de logros educativos, según CEPAL (2021), Uruguay ha sufrido en los últimos 30 años un deterioro en su posición en términos relativos, en relación a la región y el mundo, siendo la más afectada la educación secundaria. En este sentido, subrayan que las razones por las cuales los estudiantes abandonan la educación secundaria son diversas; por ejemplo, factores institucionales, cuestiones curriculares y educativas, elementos relacionados con el contexto familiar, nivel socioeconómico, necesidad de inserción laboral temprana, expectativas de los padres con respecto a su futuro educativo y laboral. Es decir que los factores externos condicionan el desempeño académico de los jóvenes y finalmente los expulsa del sistema educativo. Es importante destacar que los recursos cognitivos de los adolescentes, para el afrontamiento de un contexto desfavorable, puede significar una adaptación forzosa a las circunstancias o un rechazo a lo que se le impone, promoviendo la desmotivación y reforzando la expulsión del sistema educativo.

Por su parte, INEEEd (2021) analiza el egreso de la educación media, en los países de América Latina que participaron de la prueba del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por su sigla en inglés), del año 2018, coincidiendo con los hallazgos de CEPAL. De esta forma identifica que Uruguay no solo es el país más rezagado en materia de egreso en este nivel educativo, sino es el que menos ha avanzado en este sentido en los últimos 10 años. A pesar de la creciente escolarización de niños y jóvenes, se puede afirmar que no se ha logrado su permanencia en el sistema educativo. Cabe cuestionarse si la educación tal cual se plantea hoy es la adecuada, para ello hay que tener en cuenta, por ejemplo, los avances tecnológicos que han modificado la forma de vincularse, de aprender y, por lo tanto, se puede demandar una nueva forma de pensar la educación. Resulta oportuno señalar que, la no continuidad y finalización estudiantil obligatoria en el nivel de ciclo básico y bachillerato, es un tema que afecta a los estudiantes de manera desigual, en tanto, “el problemático desempeño no es igual para los distintos estratos socioeconómicos, sino que es significativamente peor para aquellos jóvenes más pobres” (CEPAL, 2021, p.11).

En relación a los logros educativos de los jóvenes y adolescentes, mientras que en Europa el 84% alcanzó la aprobación de bachillerato, en América Latina lo hizo el 49%, en tanto, en Uruguay desciende a 39%, esta cifra se ha mantenido constante en nuestro país en los últimos años, CEPAL (Aristimuño y De Armas, 2012)

A los efectos de este ensayo, se toman los datos publicados en el último informe de INEEEd (2021) sobre el estado de la Educación en Uruguay en el periodo 2019-2020. En

relación al acceso al sistema educativo más de un 90% de los jóvenes entre 15 y 16 años asiste al sistema educativo; destacando que entre el rango de 15 a 17 años la inequidad en el acceso se redujo, cabe agregar, que en este tramo de edad la cobertura entre las mujeres es de 94,2%, superando a los varones que alcanzan un 90,6%.

De igual manera, en EMB la cobertura alcanzada fue cercana a la universalidad, esta situación se mantiene en los últimos años para la población de entre 12 y 14 años; en cambio, en EMS se produjo un importante aumento de la matrícula, en relación con 2011, situándose en un 16,4%.

En relación, al egreso de EMB, en el tramo de 18 y 20 años, tanto de secundaria como de educación técnica, en el periodo 2006-2019 creció un 13%, situándose el egreso en el último año del periodo estudiado en 77,5 puntos porcentuales. No obstante, este crecimiento, las desigualdades en el egreso persisten, según el nivel socioeconómico de los hogares de este grupo etario, aunque la brecha entre los estudiantes de hogares más favorecidos y los menos favorecidos se redujo 15 puntos, ubicándose en 34,5% en el periodo analizado.

A pesar de estos datos favorables en el egreso de EMB, estos se ubicaron por debajo de las metas dispuestas por la ley y las definidas por las autoridades, en el periodo 2016-2020. Resulta oportuno señalar, que las metas fijadas por la actual administración para el periodo 2021-2024 se han ajustado a la baja, significando un retroceso para alcanzar la obligatoriedad en la culminación de EMB que establece la ley.

Por su parte, en EMS en el año 2019 la tasa de culminación en edad oportuna es decir 19 años, se situó en 37,6%, en cambio en el tramo de 21 a 23 años fue de 42,7 puntos porcentuales aunque se observó un aumento en este periodo, continúa por debajo de las cifras de egreso de EMB. En esta franja etaria entre los años 2006-2019 el egreso creció algo más de 10%, en tanto, la brecha entre los hogares más favorecidos y los menos favorecidos no se ha modificado sustantivamente, ya que menos del 20 % de estos últimos completó la educación secundaria, en tanto, el 78,3% de los jóvenes de los hogares más favorecidos pudo culminar todo el ciclo de EMB. Cabe agregar, que existen diferencias significativas entre la tasa de egreso entre hombres y mujeres, manteniéndose una brecha de casi 15 puntos porcentuales a lo largo de esta serie a favor de estas últimas.

Brevemente, con relación al rezago, en los adolescentes de 12 a 14 años se ubica en un 22,5%. No obstante, a medida que se aumenta la edad crece el rezago, es así que en la franja de 15 a 17 años el rezago alcanza a un 46%; mientras la brecha en la primera serie

es 24 puntos porcentuales según el nivel socioeconómico y cultural del hogar en la última, la brecha de los hogares se profundiza alcanzando casi 50 puntos porcentuales (INEEd, 2021). En función de lo planteado, sigue siendo un desafío importante para el sistema educativo que los adolescentes puedan completar la educación obligatoria.

Nuevas estrategias educativas en secundaria, el Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024

Con referencia a lo anterior, ANEP definió el Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024, este documento contiene los lineamientos estratégicos, objetivos y estrategias que se desarrollarán en este quinquenio. En este sentido, pretende mejorar los procesos de aprendizajes y la inequidad existente, mediante la aplicación de los siguientes lineamientos estratégicos definidos en la política pública educativa:

1. Ampliar el acceso, la retención, el egreso y mejorar el trayecto de todos los estudiantes en los diferentes ciclos de su formación, promoviendo aprendizajes de calidad
2. Reducir la inequidad interna del sistema educativo y mejorar los aprendizajes de los estudiantes, con foco en los sectores de mayor vulnerabilidad educativa y social.
3. Adecuar la propuesta curricular en todos los niveles educativos
4. Fortalecer la gestión de los centros y promover comunidades integradas y de aprendizaje.
5. Diseñar y establecer una política nacional docente que incluya la formación inicial, el desarrollo y la carrera profesional, así como las condiciones de trabajo.
6. Transformar el diseño y la gestión institucional, profesionalizando los procesos y las funciones técnico-administrativa y de servicios (ANEP, 2021, p.146).

Estos lineamientos estratégicos que la ANEP se ha fijado constituyen un todo integrado, sistémico, de tal forma que el desarrollo de cada uno necesita del desarrollo de los demás generando efectos en todos los niveles educativos en el marco de las estrategias que se implementarán para el cumplimiento de los diferentes objetivos que se proponen en cada caso. Se trata por tanto de una transformación verdaderamente integral de la educación del país.

Sobre estos lineamientos y planes expuestos por ANEP (2021), parte de las políticas educativas se expresa que, dentro de su formulación teórica, es importante mejorar los procesos de aprendizaje y la reducción de la inequidad. En este sentido, ANEP se encuentra abocado a abordar los problemas, de los jóvenes y adolescentes, para mejorar sus trayectorias, niveles de aprobación y egreso. Este plan implica la transformación en todo lo que incide en los aprendizajes, en otras palabras, supone cambios en “la propuesta curricular y su puesta en práctica en las aulas, la formación de docentes y directivos, así como las condiciones de ejercicio de su carrera, y la gestión de los centros educativos” (ANEP, 2021, pp.145-146).

La pandemia del COVID-19 y la Educación Secundaria.

En los dos últimos años el país y el mundo fueron impactados por la pandemia del COVID-19, es inevitable hacer referencia a este evento que aceleró, profundizó y cambió las sociedades. A los efectos de este trabajo, se exponen y analizan los cambios producidos en el sistema educativo en este apartado. En primera instancia, cuando en Uruguay se detectaron los primeros casos de COVID-19, el 13 de marzo de 2020, se suspendieron las clases por 14 días en todos los niveles educativos, públicos y privados para no generar aglomeraciones y prevenir de alguna forma la propagación del virus. Posteriormente, se continuó con clases virtuales las que representaron un gran desafío para todo el sistema educativo ya que fue una medida de urgencia ante la imposibilidad del dictado de clases presenciales. En la medida que las cifras epidemiológicas del virus se mantuvieron estables, por efecto del comportamiento y cuidado de las personas, según lo establecido como nueva normalidad o nuevas normalidades, se fue permitiendo el reintegro paulatino a las clases presenciales.

En relación a las clases virtuales se constató que la primera diferencia entre los estudiantes de liceos privados, con respecto a los estudiantes de liceo público, se refiere a la diferencia en el acceso a la conexión a internet, en tanto, los primeros mantuvieron un fuerte contacto virtual con sus docentes. En los liceos públicos, se reportó una gran variedad de experiencias, pero en general la educación virtual en estos centros estuvo condicionada según la voluntad y el compromiso de los docentes. Evidenció estos hechos una ausencia de regulación del aprendizaje a distancia. En relación a la problemática expuesta, la pandemia ha dejado en claro que la reforma de la educación secundaria es importante y necesaria para garantizar la universalidad en las trayectorias educativas (CEPAL, 2021).

Las modalidades virtuales significaron una transformación, exigiendo a estudiantes y docentes la reelaboración de los recursos pedagógicos; esta metodología evidenció un déficit en la atención y participación de los estudiantes en las clases, con el agravante que el acceso a la conectividad a internet, en un principio, no fue garantizada por el propio sistema educativo. No obstante, quienes asistieron regularmente a clases virtuales expresaron situaciones de alto estrés relacionadas con la sobrecarga de tareas principalmente el subsistema privado y el ambiente de aprendizaje que generó la virtualidad. Asimismo, el aprendizaje en modalidad virtual produjo agotamiento, en docentes y estudiantes, cabe agregar que la corporalidad como elemento clave en el aprendizaje fue inexistente, (CEPAL, 2021) siendo un obstáculo más para la formación de los adolescentes.

El uso de los dispositivos para el dictado de clase fue una herramienta central para la participación en las instituciones públicas y privadas, con el fin de que los estudiantes pudieran continuar con las actividades educativas. La educación a distancia trajo desafíos de todo tipo, tanto para docentes como para estudiantes y sus familias. Según Aristas Primaria 2020, estos debieron adaptarse a la dinámica educativa en forma remota, algunas familias tuvieron problemas con la conexión a internet, así como de disponibilidad en dispositivos para participar de las clases virtuales y espacios físicos adecuados para tal fin (INEEd, 2021).

Después de las consideraciones anteriores, resulta oportuno mencionar que antes de la pandemia la motivación de los estudiantes fue la problemática más citada por los docentes, en efecto, durante este evento de carácter mundial el problema de la motivación fue la principal dificultad para mantener los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por último, otros de los problemas identificados por los docentes durante este periodo se relacionan con dificultades para un buen vínculo con los estudiantes, el acompañamiento a las actividades propuestas y el contacto interpersonal entre pares, con una evidente brecha entre el sector público y el privado (INEEd, 2021).

Por su parte, esta situación evidenció la inequidad ya existente en el acceso a los dispositivos y herramientas educativas, ampliando la brecha entre la institución educativa privada y la institución educativa pública, en este sentido, la pandemia agudizó y puso de manifiesto las inequidades educativas de los distintos estratos sociales. Es importante destacar, que esta pandemia significó un aplazamiento de la ejecución del Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024, con la consiguiente agudización del problema en la educación media.

Para continuar en la línea de este ensayo, se analiza lo sucedido en el aprendizaje en educación secundaria durante la pandemia del COVID-19, en el resto del mundo, para ello se realizó una búsqueda en portal *Timbó*, utilizando palabras claves en inglés; covid-19 or coronavirus, education, teenagers or adolescents, secondary education, self-regulated learning, interpersonal control AND Self-determination theory encontrándose diez artículos científicos de investigaciones realizadas en Austria, Alemania, México, Perú, España, Bosnia y Herzegovina.

En el caso de Austria se estudió una región rural Alpina aplicando un cuestionario a 155 estudiantes, de 13 y 14 años, mediante un estudio longitudinal de dos ciclos la primera recopilación de datos fue en mayo de 2019, a estudiantes de séptimo grado; la segunda a estudiantes de octavo grado, en el año 2020 cuando se reabrieron las escuelas. Esta investigación abordó el problema del aprendizaje a distancia autorregulado en tiempos de COVID-19, con el objetivo de conocer el rendimiento de este grupo etario antes del confinamiento, así como el apoyo en el hogar y de la institución educativa, para hacer frente al aprendizaje a distancia autorregulado durante la pandemia. En la investigación se verificó que el aprendizaje a distancia agudiza el riesgo en las desventajas ya existentes en la educación, creó dificultades en los estudiantes con bajo rendimiento académico y motivación para aprender antes de la pandemia. Por lo tanto, el sostén de los padres y profesores contribuyeron en las capacidades de los estudiantes para satisfacer sus necesidades de autorregulación. En este sentido, se observa, que la calidad del docente-estudiante y la competencia de un docente para aplicar la pedagogía de aprendizaje a distancia, así cómo responder de manera adecuada, oportuna e informativa, resultó ser un factor predictivo de las diferencias en el éxito académico de los estudiantes durante el cierre de la institución educativa (Berger, Schreiner, Hagleitner, Jesacher-Rößler, Roßnagl & Kraler, 2021).

Por su parte, en México en un centro educativo privado del municipio de Aguascalientes se aplicó un instrumento diseñado para este fin denominado “Escala de Autorregulación del Aprendizaje” (ESAA) a una muestra de 206 estudiantes, en octubre de 2020. Con esta finalidad se utilizó un estudio longitudinal no experimental con alcance exploratorio y descriptivo. Esta investigación igual que la anterior estudia la autorregulación de los estudiantes de EMB y EMS experimentó algún cambio en cuanto a la nueva modalidad establecida a causa de la COVID-19. Como resultado, se muestra que los estudiantes, a pesar del cambio de modalidad establecido en el sistema educativo, tuvieron un progreso en la autorregulación del aprendizaje, distinguiendo mayor autorregulación en

estudiantes mujeres que en varones (Fernández-de-Castro, Ramírez-Ramírez, Rojas-Muñoz, 2020).

El estudio de investigación efectuado en Perú, se realizó en la institución educativa estatal de Lima Metropolitana, a adolescentes de 13 y 16 años de secundaria, en el año 2020, a un total de 152 estudiantes, en el cual, se utilizó la “Escala de aprendizaje autorregulado” en contextos virtuales de Berridi y Martínez, el alcance de la investigación fue de tipo descriptivo comparativo. Dentro de este marco, se estudió la autorregulación en el contexto de la virtualidad, con el objetivo de conocer las diferencias que se encuentran entre las estrategias de la autorregulación. En este sentido, las principales conclusiones de este estudio hacen referencia a que los varones tienen mayor motivación y actitud positiva con respecto al aprendizaje autorregulado y el uso de computadoras, así como en atribuciones motivacionales. Sin embargo, las mujeres aplican principalmente estrategias para el aprendizaje autorregulado en el ámbito presencial, destacándose que tienen mayor promedio en las estrategias de control y el trabajo colaborativo. Cabe considerar, por otra parte, que la disparidad en los grados en relación a las estrategias de autorregulación constatan que los estudiantes que están inmersos en el proceso de aprendizaje van potenciando las mismas a través de la experiencia, el trabajo en grupos y el sostén docente (Villanueva De la Cruz, Santos Sanabria, Rivera Arellano, Vega Gonzales, 2021).

En este orden de ideas, a los efectos de este ensayo se consideran los hallazgos de un estudio realizado a una muestra de 210 estudiantes de educación secundaria de Bosnia y Herzegovina, durante la pandemia y publicado en el año 2022, en el que participaron 210 estudiantes de secundaria de primer a cuarto grado de entre 15 y 19 años, seleccionados mediante muestreo por conveniencia. El objetivo de esta investigación fue identificar la satisfacción de los estudiantes en línea, las interacciones, la autoeficacia en Internet y el aprendizaje autorregulado. En efecto, los hallazgos de este estudio sugieren que, los estudiantes se sienten seguros en el uso de internet con fines educativos, probablemente sea resultado de la familiaridad con esta tecnología. Por otro lado, es importante destacar, que en este estudio los estudiantes se auto perciben cómo personas con niveles altos de autorregulación, elemento favorable para el aprendizaje. Por otra parte, los adolescentes en esta etapa vital necesitan interactuar con sus pares ya que la naturaleza del aprendizaje es social; durante el COVID-19, la ausencia de relación social por falta de contacto físico entre compañeros, fue un obstáculo para la construcción de su identidad. También, hallaron el nivel más bajo de satisfacción de los estudiantes, aunque muy moderado, lo que podía deberse al cambio repentino, de las clases presenciales a las virtuales, debido a la pandemia (Bejiroviya, Ahmetovic & Skopljak, 2022).

Por su parte, en Austria se estudió, en el año 2020, el papel del aprendizaje autorregulado, la motivación intrínseca y la procrastinación pasiva, en contexto de pandemia con estudiantes de educación secundaria. Se utilizó para la investigación un cuestionario en línea, a 2652 estudiantes, para ello se realizaron preguntas cerradas sobre autorregulación, motivación intrínseca y procrastinación, así como preguntas abiertas sobre desafíos, éxitos y necesidad de apoyo en la virtualidad. El objetivo del estudio fue recabar información sobre la situación que enfrentan los estudiantes en el marco de la pandemia de COVID-19, cabe destacar que el porcentaje alto de participantes permitió indagar submuestras de estudiantes que se percibían a sí mismos específicamente de alta o baja competencia. Además, se aplicó un análisis cualitativo, modelado de ecuaciones estructurales, que mostró que los estudiantes con autorregulación utilizan estrategias de planificación, gestión del tiempo, estrategias meta cognitivas, y se percibieron con mayor competencia, así como también más intrínsecamente motivados y procrastinan menos. Con referencia a lo anterior, que el docente acompañe y mantenga contacto con los estudiantes, ejerce un rol fundamental en la autorregulación, la motivación y el bienestar intrínsecos (Pelikan, Lüftenegger, Holzer, Korlat, Spiel & Schober, 2020).

En este orden de ideas, se cita el estudio realizado en Austria y Alemania a 19337 estudiantes de secundaria durante la pandemia COVID-19, a través de autoinformes, en mayo de 2021, además del aprendizaje autorregulado y la motivación intrínseca que comparte con el caso anterior, se le sumó a este estudio la emoción positiva. En relación con esto último, se analizó si las características que se relacionan con el bienestar en términos de emoción positiva, motivación intrínseca de aprendizaje y los postulados centrales de la TDA son verdaderos en el contexto de pandemia. Se planteó para el estudio la hipótesis de si sentirse competente y autónomo, en relación a las actividades en la educación, se vinculan con la emoción positiva y la motivación intrínseca de aprendizaje, se tuvo en cuenta la relación del aprendizaje autorregulado (SRL) como moderador. Se ha verificado que en ambos países “el modelo de ecuaciones estructurales, evidenció que todas las necesidades básicas estaban asociadas con la emoción positiva, que la competencia y la autonomía estaban asociadas con la motivación intrínseca de aprendizaje” (p. 850). A su vez, las consecuencias de moderación de SRL se identificaron sólo en Austria. Cabe destacar, la importancia de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y SRL, en un contexto en el que los estudiantes tuvieron un cambio abrupto y radical en sus hábitos diarios (Holzer, Lüftenegger, Käser, et al, 2021).

En el caso de España se investigó en el año 2020, a estudiantes de Educación Secundaria, de instituciones privadas y públicas de la Comunidad de Madrid, participaron 52

jóvenes en total, 25 de EMB y 27 de EMS, mediante un cuestionario online, en el cual se interrogó sobre: clases virtuales, plataformas educativas, grabación de vídeos de los docentes, exámenes y tutorías, en línea. El objetivo de esta investigación fue evaluar los niveles de motivación que presentan los estudiantes de Educación Secundaria sobre el uso de las distintas herramientas digitales en la situación de COVID-19. Se identificó que, la motivación en los estudiantes resultó positiva, en cuanto al uso de las herramientas digitales, particularmente las plataformas de gestión de contenidos, los exámenes online no manifiestan lo mismo. Debe señalarse que la motivación, en línea general, en relación al uso de las plataformas ha sido muy alta en ambos grupos (Anguita Acero, Méndez Coca, Méndez, 2020).

Para terminar, se ha verificado, en la Revisión Sistemática realizada por Hammerstein. S, König. C, Dreisörner. T and Frey. A, en el año 2020, en la cual, se llevaron a cabo una búsqueda en la base de datos de Web of Science, utilizaron las palabras clave: “Covid or Corona or “SARS-CoV-2” and school and learn or “test score” or performance or competenc or achievement or grades”. El objetivo de esta revisión fue evaluar el rendimiento de los estudiantes en las instituciones educativas primarias y secundarias debido al Covid-19. Los resultados mostraron que el cierre de las instituciones educativas tuvo un impacto negativo en el rendimiento de los estudiantes, particularmente para los estudiantes más jóvenes y los de entornos socioeconómicos bajos. Además, se evidencio que los materiales y el software en línea consistentes compensan la pérdida de aprendizaje, especialmente para los niños de alto riesgo. Los resultados se discuten en relación con las posibles implicaciones para la política educativa nacional en caso de futuros cierres de las instituciones educativas.

El Control Interpersonal en el ámbito educativo.

Para el análisis de la problemática en la educación secundaria planteada en este ensayo, se considera pertinente, en primer lugar, los aportes sobre el CI, desarrollado por Reeve (2009). El autor plantea que el control establecido por los docentes a los estudiantes, durante la instrucción, no necesariamente es un control *per se*, sino una mirada de la motivación y el compromiso de los estudiantes desde una perspectiva unilateral con la que los presionan. De esta forma, los docentes imponen una forma de comportarse, pensar y sentir, condicionando y limitando la autonomía en el aprendizaje; es decir influyen modificando el comportamiento de los estudiantes en diferentes áreas. Sin embargo, las condiciones que favorecen el estilo controlador de los docentes son la falta de perspectiva, cómo están instruidos y la resistencia de los jóvenes, a dinámicas asimétricas. Por otra parte, cuando los docentes logran a través de un sentimiento y comportamiento

interpersonal que estimula la autonomía de los estudiantes, estos identifican su potencial y desarrollan sus recursos motivacionales internos.

El control significa, también, aplicar la suficiente presión, hasta lograr que los estudiantes cambien su comportamientos y perspectivas; en la práctica, el comportamiento disruptivo y estresante obliga a los jóvenes a abandonar sus creencias y el ritmo natural de la formación académica. Esto lleva a que se produzca una tensión por replicar y absorber lo que deben estudiar, genera cambios en la conducta, el sentir y pensar según la forma especificada por el docente (Reeve, 2009).

Por lo tanto, cuando los docentes “controlan” lo hacen a través de recompensas externas como motivación, pero desde una perspectiva negativa como órdenes, plazos de entrega, notas, amenazas de castigos, incentivos según el rendimiento; por consiguiente, no se esfuerzan por dar explicaciones a los requerimientos de los estudiantes para participar de lo que se les requiere. Por el contrario, los docentes apuestan a un lenguaje que induce al estrés, decir "debería", "debe" y críticas acusatorias, no permitiendo que los jóvenes se expresen de forma natural. Los docentes intimidan con su impaciencia e interrumpen el aprendizaje, imponiendo su saber, subestimando los saberes que puede traer cada estudiante. Esto produce en los estudiantes malestar y quejas por las formas autoritarias de transmitir el conocimiento. Un estilo controlador tiene un efecto socavador en los estudiantes, con la consiguiente pérdida de toma de decisiones, en este sentido, este estilo obstaculiza la completa participación de los estudiantes, en tanto, se enfoca al aspecto conductual. Como ejemplos se expresa: "presta atención", "deberías trabajar más", en otras palabras, pierden la fuerza motivacional propia, incitan con esta dinámica a que los jóvenes se muevan en un *locus* de causalidad percibido externo (Reeve, 2009), se afirma con ello que el estilo controlador pone en riesgo la posibilidad de desarrollar la potencialidad de cada estudiante.

Sobre las bases de las consideraciones anteriores, se puede citar el estudio cualitativo realizado por CEPAL (2021), que analiza los principales resultados de las trayectorias de los estudiantes de secundaria en Uruguay, en el que se evidencia a partir de las entrevistas realizadas que las prácticas educativas se enmarcan dentro de la perspectiva teórica del CI de los docentes sobre los jóvenes y adolescentes. En este sentido, menciona que las prácticas pedagógicas se caracterizan por ser clases de tipo magistral, que no dan lugar a la participación de los alumnos, con una lógica de repetir y copiar lo que dice el docente. Según esta investigación estas prácticas educativas tienen al docente como “dueño de la verdad y del saber”, ya que no construye conocimiento a partir del intercambio con los estudiantes, es un modelo tradicional arraigado aún en educación

secundaria en Uruguay. Es evidente entonces, que lo que ocurre en los liceos uruguayos es una lógica de enseñanza que impone cómo comportarse, pensar y sentir a partir de un sistema en la que los alumnos no participan, por lo tanto, se establece que el aprendizaje no se logra, claramente se está frente a una dinámica de CI.

En este orden de ideas, los entrevistados manifiestan qué reciben un trato que lo califican como cercano al maltrato y expresan: “no te tratan como persona”, “se molestan si les preguntas algo que no entendiste” o “te descalifican”. Claramente se observa, simbólicamente, que estos comportamientos del docente desestimulan la confianza en sus propios recursos, responsabilizando al estudiante que no se adapta a estas formas sin cuestionar las maneras de enseñar. En relación con esto último, a modo de ejemplo, un testimonio de este estudio expresa que: “A mí me pasó con la de historia, que siempre nos decía que no servíamos para nada, que nos iba a ir mal, era licenciada en algo de historia también y se hacía la que más sabía”. Estos comentarios hacia los estudiantes promueven las creencias de control externo, impactan negativamente sobre la motivación.

Ahora bien, ¿cuál sería la actitud docente para estimular la motivación, el trato cercano y empático con los estudiantes? En esta respuesta se encuentra el trabajo de John Marshall Reeve & Sung Hyeon Cheon (2021), los cuales exponen que una actitud centrada en el estudiante, que muestra curiosidad acerca de lo que piensan y sienten, es la mejor opción para fomentar la motivación ¿Qué espera el estudiante del referente docente? En palabras de los autores, que estos estén “abiertos a las señales de entrada y compromiso de los estudiantes, y flexibles y dispuestos a modificar la lección para alinearse más con las preferencias de los estudiantes” (p.55). Cuando el docente logra ser comprensivo, evita las interacciones de “yo contra mis alumnos” (que se evidencia en las entrevistas anteriores) estos intentan forzar el cumplimiento o la obediencia de los estudiantes.

Otro punto que enfocan los autores es el hecho de que la comprensión no significa ceder ante los estudiantes, en realidad se trata de trabajar con los estudiantes para ayudarlos a realizar con éxito sus tareas o actividades. El docente que trabaja con ellos y se interesa por disipar los sentimientos negativos fortalece la motivación para que participen, se beneficien y eventualmente internalicen los contenidos. Cuando esto sucede el docente puede ayudarse de las estrategias didácticas para transformar o reestructurar las actividades/tareas en algo que los estudiantes quieren hacer voluntariamente, ya sea propuesto por ellos o por opciones del propio docente.

En palabras de Reeve & Cheon (2021): “La paciencia es la calma optimista que muestra un maestro cuando los estudiantes luchan por comenzar, ajustar y cambiar su

comportamiento” (58). El docente que toma la actitud de la paciencia les otorga tiempo, espacio, entendimiento a los estudiantes para que evolucionen a su propio ritmo y a su manera. Esto fomenta la motivación que se ha expuesto en este trabajo, ya que permite el pensamiento propio, la búsqueda de respuestas, los comportamientos positivos, las actuaciones personales y los intentos de internalización. Los autores reflexionan sobre un aspecto importante, el cambio de comportamiento lleva tiempo y “requiere múltiples iteraciones y revisiones” (2021, p.58). En resumen, los docentes necesitan valerse de la experiencia de la intervención positiva y empática para volverse apoyo a la autonomía adolescente. Es en este sentido que logran producir beneficios educativamente importantes para los estudiantes, siempre en relación con el clima del aula.

En función de lo planteado, se evidencia que en las instituciones educativas de secundaria los problemas de convivencia, se manifiestan por comportamientos de los docentes y autoridades; es decir, no solo se limita exclusivamente a los estudiantes. Además, los estudiantes con rezago educativo son considerados desde una perspectiva negativa por los compañeros que están dentro de la trayectoria esperada, provoca una distancia entre ambos y favorece entornos educativos por competencia. En estos se observa que la nota, la forma de evaluar de los docentes, representa para varios jóvenes aprender de memoria lo dado en clase, según el testimonio de los entrevistados en la investigación de CEPAL (2021): “si estudias de memoria los contenidos que el docente dio en la clase” los resultados esperables serán satisfactorios. En efecto, obtener una buena calificación es el logro esperado por los estudiantes y exigido por los docentes, es decir, se promueve una manera de enseñar, con un impacto no saludable para los estudiantes, principalmente para aquellos con rezago. Claramente estas estrategias pueden enmarcarse dentro de las recompensas que propone el CI, según Reeve (2009), sin considerar el aprendizaje como desarrollo personal.

Siguiendo los aportes de Reeve (2009) sobre el CI, en el estudio de CEPAL (2021) analizado en este ensayo, se puede concluir que esta perspectiva teórica está presente cuando se observa que los estudiantes al terminar primer año de bachillerato, tienen que elegir una orientación impuesta para los dos años siguientes de EMS y los conduce a vivirlo de una manera que aumenta el *locus* de control de los jóvenes. Ese límite a la hora de elegir condiciona su futuro, porque muchas veces no está en consonancia con sus intereses. Debe señalarse que inciden factores externos en la realidad que cada adolescente vive, como el contexto sociocultural, además de la oferta educativa señalada anteriormente y la inserción laboral. Estos juegan un rol importante porque los condicionan a la hora de elegir qué estudiar, tomar decisiones sobre lo que harán en el resto de sus

vidas. Por otro lado, inciden factores internos tales como: las habilidades, las destrezas, intereses personales, los valores éticos y morales. En base al fundamento expuesto en este ensayo, es necesario mencionar la importancia de realizar cambios que impliquen una perspectiva opuesta al CI, es decir, que incluyan estrategias educativas, que fomenten el pensamiento crítico sobre las problemáticas que se encuentran relacionadas con la acción de elegir, lo que pueden o no hacer en su vida los estudiantes. Sobre las cuales también se encuentran las formas de construir una trayectoria o un itinerario educativo, ya que el control que se ejerce podría ser motivo de abandono en EMS. De acuerdo con los razonamientos que se han presentado, cuando se expone sobre el éxito académico; sobre el cómo y porqué algunos estudiantes prosperan y aprenden en contextos escolares mientras que otros tienen dificultades para desarrollar el conocimiento, es preciso señalar el papel de la motivación, cómo un elemento clave para culminar la educación secundaria.

Aproximaciones al estudio de la motivación y su vinculación con la educación.

Las primeras aproximaciones al estudio de la motivación, en el campo de la psicología, datan de principios del Siglo XX en adelante. Motivo por el cual es un tema moderno que se ha ido investigando por diversos expertos. En variados discursos se puede encontrar la importancia que se le atribuye a la motivación, de esta forma, otorga la posibilidad de un abordaje pluridimensional (psicológica, social, biológica y cognitiva). Ryan & Deci (2000) sostienen que es altamente valorada por sus consecuencias o los efectos que pueden visualizarse en las personas. Observan el porqué de las acciones que se orientan mediante la motivación. Para estos autores hay diferentes niveles de orientación, así como también tipos. Definen la orientación como un impulso, como el estar movido hacia algo, estar energizado o activado hacia un fin. Además de la energía, los autores relacionan la motivación con la dirección, la persistencia y la equifinalidad (aspectos de la activación y de la intención).

Por su parte, autores como Reeve, (2010) definen la motivación tomando en cuenta cuatro procesos involucrados en el comportamiento: necesidades (condiciones del individuo necesarias para conservar la vida, el crecimiento y el bienestar), cogniciones (sucesos mentales que representan modos de pensar), emociones (fenómenos subjetivos, fisiológicos, funcionales y expresión de una respuesta) y acontecimientos externos (forman parte del ambiente, energizan y dirigen la conducta)

Cabe mencionar que la motivación ha sido para el campo de la psicología un tema central, ya que, esta categoría es concebida cómo “el corazón de la regulación biológica,

cognitiva, y social” (Ryan & Deci, 2000, p.3), debido a que las consecuencias que produce la motivación es altamente valorada.

Ryan & Deci (2020) plantean que la complejidad de la TDA supone comprender todos los factores que inciden positivamente o “socavan la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y el bienestar psicológico” (p.1). Por su parte, Reeve, (2010) manifiesta que la conducta del ser humano está originado por tres necesidades psicológicas básicas; la autonomía, la competencia y la afinidad, a su vez, señala, que se basan en una perspectiva orgánica de la motivación, que parte, de dos supuesto, el primero refiere, que los seres humanos somos naturalmente activos; el segundo, en la dialéctica persona-entorno, esta utiliza sus necesidades psicológicas internas para su interacción con el entorno, que a veces son apoyadas, otras ignoradas o frustradas. En este sentido se comprende, que para las instituciones educativas es fundamental priorizar el enfoque orgánico de la motivación, en está, surge la imagen de que las personas están innatamente motivadas para estudiar y desarrollarse de manera saludable, esto sucede si el entorno favorece las necesidades psicológicas básicas.

Se ha verificado que favorecer las necesidades psicológicas básicas, promueve el bienestar en los estudiantes, por lo tanto, no abordar las necesidades puede causar daño. Si se considera que existe diversidad entre los jóvenes, es prioridad el apoyo a las necesidades básicas y promover la autonomía para ámbitos educativos exitosos, por ello, es necesario que los docentes se formen en estas necesidades, ya que facilitan la continuidad en la educación secundaria (Ryan & Deci, 2020).

La necesidad psicológica básica de autonomía, se funda en la idea de que los seres humanos necesitan experimentar autodeterminación y validación personal. Las acciones personales están relacionadas con el deseo o interés propios y no por el locus externo, es decir, que no se limita a las demandas, expectativas o recompensas, exigidas por otros. Ser autónomo surge de la causalidad interna percibida de sentirse libre y de un sentido de elección sobre las propias acciones. En la medida en que los individuos son capaces de comprometerse y satisfacer sus necesidades de autonomía, está condicionada por las percepciones de sus relaciones y circunstancias, más que por un ambiente controlador. En relación con esto último, la utilización de una praxis de motivación, con énfasis en la autonomía de los recursos internos, requiere del uso de un lenguaje informativo, la promoción de la valoración, que reconozca y acepte cómo válidas manifestaciones de afecto que no son aceptadas por ser nocivas; el conocimiento de los recursos motivacionales, beneficia el comportamiento conductual y cognitivo de los estudiantes, en todas las áreas de la vida. En consecuencia, las personas autónomas, “en lugar de ser

controladas por los demás, exhiben desenlaces positivos, incluyendo aumentos en motivación, involucramiento, desarrollo, aprendizaje, desempeño y bienestar psicológico” (Reeve, 2010, p.125)

La necesidad psicológica básica de competencia, es aquella que permite a los sujetos sentirse capaces, de que pueden hacer lo que quieran, también crea el deseo de aumentar y ejercer las capacidades y habilidades individuales. En este sentido, las circunstancias ambientales que estimulan la necesidad de competencia son los desafíos y estructuras elevadas y una alta tolerancia al fracaso. Significa, entonces, que ante un desafío alto del ambiente, la habilidad personal está en consonancia con el desafío, en otras palabras, la confianza y seguridad en los recursos propios potencia la autodeterminación. Está caracterizada por un estado psicológico de “máximo disfrute, concentración intensa y un total enfrascamiento en la tarea” (p.125). Por lo tanto, cuanto más se favorezca la necesidad de competencia en los entornos educativos, principalmente mediante la retroalimentación positiva y la percepción de progreso, los estudiantes van a estar disponibles para llevar a cabo estrategias que le permitan resolver los distintos desafíos propuestos (Reeve, 2010).

La necesidad psicológica básica de afinidad, es esencialmente un imperativo de afiliación, de establecer vínculos positivos con otros, estar emocionalmente interconectados con otras personas, de manera amorosa; de hecho la simple cualidad de interrelación basta para que se establezca la necesidad de afinidad. Asimismo, para satisfacer las necesidades relacionales, una persona debe reconocer que las nuevas relaciones sociales con los demás involucran tanto intereses como sentimientos, son importantes porque estimulan la internalización, la capacidad de reconocer y aceptar los comportamientos, valores y creencias de otros, es decir, la condición de la otredad (Reeve, 2010).

En las instituciones educativas, la motivación intrínseca -concepto que se desarrolla más adelante en este ensayo- no siempre es un elemento clave a la hora de definir estrategias de enseñanza; sin embargo, es una cuestión central motivar a que los estudiantes de secundaria valoren y autorregulen las actividades que se proponen en la enseñanza, sin presión del *locus* externo puedan realizarla por sí solos. Este modelo se inscribe dentro de la TDA “en términos de fomentar la internalización e integración de valores y regulaciones conductuales” (Deci & Ryan, 1985 citado por Ryan & Deci 2000, p.61). Después de lo anterior expuesto, en las aulas de educación secundaria de Uruguay mayormente se prioriza factores externos donde las recompensas (calificaciones) pasan a ser centrales. Situación que dificulta en gran medida que los estudiantes se entusiasmen con sus tareas, ya que una nota pasa a ser lo primordial, sin importar si realmente se

adquirió el aprendizaje o se transformó, por ejemplo, en un proceso de memorizar un texto que rápidamente será olvidado ni bien se deba poner foco en el siguiente tema. En esta línea, existen estrategias que se pueden incluir dentro de las formas educativas que se practican y podemos vincularlas con el CI y no con la TDA.

Siguiendo a Ryan & Deci, (2000) como se expresó anteriormente, los procesos de internalización e integración son fundamentales para los estudiantes la internalización es la asimilación de un valor o regulación y la integración refiere a cómo los individuos incorporan la regulación propia. La interiorización es considerada como un continuo, es decir, qué la motivación es un proceso dinámico que se expresa en los estudiantes a través de un comportamiento, que puede partir de la desmotivación o la falta de voluntad, que puede continuar con un comportamiento pasivo que no cuestiona lo establecido o darse un compromiso personal activo. En síntesis, “con el aumento de la internalización y su sentido asociado de compromiso personal, viene una mayor persistencia, una percepción más positiva de uno mismo y una mejor calidad de compromiso” (Ryan & Deci 2000, pp.61, 62).

La triada *Desmotivación, Motivación Intrínseca y Motivación Extrínseca* de la Teoría de la Autodeterminación.

Dado que existen diferencias entre la auto-motivación y la regulación externa, la TDA se ha interrogado respecto a los tipos de motivación que se establecen en distintas situaciones. En este sentido, la TDA describe la desmotivación, la motivación extrínseca y la motivación intrínseca, cómo factores que impactan en el rendimiento académico y el bienestar. Los diferentes tipos de motivación mencionados, se distinguen por distintos estilos de regulación (Ryan & Deci 2000), conceptos que se desarrollarán a lo largo de este trabajo.

En efecto, una de las causas de la desmotivación según la TDA, es la falta de control externo que perciben los estudiantes, en otras palabras consideran que no tienen capacidad para responder a las propuestas educativas, por lo tanto, no pueden hacer nada para controlarla. Debido a la desmotivación el estudiante ya no tiene interés por obtener un resultado. Sin embargo, las causas de la desmotivación no son solo externas pueden ser también internas, en relación a esto último, la TDA considera que cuando confluyen internamente estas dos causas en un estudiante resulta mucho más negativa; este estado lo denominan impersonal, es un punto en el cual el estudiante ya no sabe si la causa es interna o externa, no logra distinguir, es una situación sumamente compleja de afrontar. Cabe agregar, que este lugar impersonal se desarrolla a través de un continuo que va

dando señales de lo que pasa a nivel psicológico a los estudiantes que tienen ausencia de motivación, con la consiguiente falta de contingencia (Ryan & Deci, 2000).

Cuando se habla de desmotivación observamos el peor escenario, ya que se asocia al abandono educativo. En la desmotivación el estudiante ya no tiene interés por obtener un resultado, cuando está desmotivado no importa la recompensa o el castigo que el sistema educativo ofrezca, ya hay una pérdida motivacional tan grande, una ausencia de motivación, un estado de falta de intención para actuar. En consecuencia, esto se ve reforzado por la falta de contingencia ante esta situación, a modo de ejemplo: el estudiante percibe que si estudia le va mal, si no estudia, también le va mal, no hay una posibilidad entre si estudia o no y el resultado que obtiene. Entonces, los estudiantes estiman que con las acciones que realizan no obtienen resultados positivos y esto les produce desmotivación. Debido a esto, el joven desmotivado tiene la convicción de que sus tareas, escritos, parciales, entre otros, son irrelevantes en relación a los resultados que obtiene, entonces, el estudiante asocia que tiene baja competencia en sus capacidades, se percibe poco capaz.

En este orden de ideas, se cita el estudio de la CEPAL (2021) que subraya que en el sistema de enseñanza secundaria en Uruguay uno de los factores predominantes considerado como un gran obstáculo que finalmente expulsa a los estudiantes o poco facilitador del sistema educativo es cómo está organizada la malla curricular y los contenidos que aborda y privilegia. Algunos testimonios obtenidos refieren que:

“El sistema de secundaria es un sistema muy arcaico donde los profesores te dicen lo que tenés que hacer y cómo, los exámenes tienes que hacerlos como ellos dicen, reproducir los que te dieron ellos en su clase, etc. No te enseñan a pensar, configurar un pensamiento crítico, discutir, debatir” (p.31).

En este mismo orden, otro testimonio expresa que: “...doce o trece materias te hacen tener un desorden mental terrible... o sea estaría bueno que las materias se conectaran entre sí” (CEPAL, 2021, p.29). Se observa en este estudio una crítica al sistema y la desmotivación expresada en los relatos.

En lo que refiere a la motivación intrínseca, el estilo de regulación, es definida por la TDA como aquellos comportamientos intrínsecos que “representan el prototipo de la autodeterminación: emanan del yo y están plenamente respaldados” (Deci, Vallernad, Pelletier & Ryan, 1991, p.329). Es decir, la motivación intrínseca viene desde lo interno, del impulso intrínseco de la acción, la realización y el crecimiento, de hacer las cosas con voluntad, como procesos asociados al disfrute, el interés y la satisfacción inherente. Cabe

agregar, que desde el nacimiento las personas son enérgicas, curiosas, traviesas, con una aptitud omnipotente por investigar y conocer, actúan de acuerdo con su propio interés. En este momento no están condicionados aún por estímulos externos (Ryan & Deci, 2000).

Es relevante señalar que en la motivación intrínseca también existen factores contextuales que favorecen y habilitan ambientes, que brindan la posibilidad de que los estudiantes puedan sentirse capaces. Esto sucede con los vínculos de mayor cercanía, que potencian lo interno, a modo de ejemplo, cuando los jóvenes estudian porque les interesa y lo disfrutan. En efecto, un estudiante que está motivado intrínsecamente, está interesado, disfruta y obtiene una satisfacción que es inherente al hábito de estudiar. Se puede inferir que el estudiante disfruta realmente lo que está haciendo, de la curiosidad y el interés de la propuesta académica, en ese lugar del continuo la causalidad percibida es interna. Este tipo de motivación es un elemento importante para los educadores, incluso, este potencial de aprendizaje y logros podría ser catalizado o socavado por las prácticas sistemáticas de los adultos referentes y los docentes (Ryan & Stiller, 1991, citado por Ryan & Deci, 2000).

La motivación intrínseca supone una forma de aprendizaje y creatividad de excelencia, sin embargo, existen factores que las originan o socavan. En este sentido, si en el ámbito educativo se evitan las prácticas actuales en las que los docentes quieren que sus estudiantes realicen las tareas de una forma que “no son intrínsecamente interesantes o agradables” y promueven “formas de motivación extrínseca más activas y volitivas frente a las pasivas y de control se convierte en una estrategia esencial para el éxito de la enseñanza” (Ryan & Deci, 2000, p.56).

Es importante mencionar, además, que un factor socavador de la preocupación es el producido por todos los agentes socializadores. Estos pueden inducir a los adolescentes a:

interiorizar la responsabilidad y el sentido de valor de los objetivos extrínsecos o, alternativamente, cómo pueden fomentar el tipo de motivación extrínseca más típicamente descrito como "alienado", que se asocia con una baja persistencia, interés y participación de los estudiantes (Ryan & Deci, 2000, p.56).

Antes de continuar se hace necesario señalar que la adolescencia es una etapa vital que atraviesan los jóvenes, en la cual se producen cambios físicos, hormonales, psicológicos, sociales, conductuales, es un período de profundas transformaciones en el cual los adolescentes van a evolucionar hasta convertirse en adultos. El concepto de adolescencia es definido por la Organización Mundial de la Salud (s.f.) como la etapa que transcurre entre los 10 y 19 años, no obstante, no existe acuerdo actualmente sobre el final

de esta etapa vital, considerando algunos especialistas en adolescencia que esta finaliza a los 21 años y otros a los 24 años.

A los efectos de este ensayo, se considera el concepto adolescencia desde la perspectiva psicológica planteada por Vigotsky (1996), quien expresa que los intereses de los adolescentes en esta etapa de transición, son fundamentales para comprender su desarrollo psicológico. En cada etapa evolutiva del ser humano las funciones psicológicas “no son anárquicas, automáticas ni casuales, sino que están regidas, dentro de un cierto sistema, por determinadas aspiraciones, atracciones e intereses sedimentados en la personalidad” (p.1). Con referencia a lo anterior, el desarrollo de las funciones y procesos psicológicos en la adolescencia deben considerarse en forma integral, en relación con su orientación y las fuerzas motrices que movilizan estos mecanismos psicofisiológicos. En este sentido, en esta etapa vital se modifican y evolucionan los mecanismos inherentes de la conducta y sus fuerzas motrices. Sin duda, en la adolescencia se revelan las necesidades biológicas del organismo y las culturales más elevadas. Es decir, se evidencia que las necesidades son fundamentales para que los adolescentes transformen sus intereses (Vigotsky, 1996), en función del intercambio con los adultos referentes sus pares y el ambiente que habitan.

En esta línea, sobre las necesidades y el relacionamiento, la Dra. Silvia Di Segni Obiols (2003) expresa en su artículo *Adolescencia y vínculos*, que los jóvenes que se excluyen de los códigos del “mundo adulto” se enfocan en la cultura adolescente, por consiguiente, se aíslan en las aulas con sus pares. Por otro lado, aquellos que se manejan dentro de ambas culturas, expone Di Segni Obiols, generan vínculos con adultos y con sus pares, esto hace que logren una “síntesis productiva”. Así como para Vigotsky la función de los adultos referentes es importante en el intercambio con los adolescentes, también lo enuncia así Di Segni Obiols (2003), cuando expone que si estos no renuncian a su papel de referentes (tanto en la presencia afectiva como en la puesta de límites) logran la establecida síntesis productiva. Es importante, para lograr este efecto en los jóvenes que se les transmita un conjunto de valores, otros aspectos culturales, respeto a otras ideas, entre otros.

En relación con la maduración y los impulsos de los adolescentes, aumenta exponencialmente el conjunto de objetos que los incentivan, así como campos de actividades que no eran relevantes y ahora determinan su conducta; en tal sentido, surge un locus interno nuevo para el adolescente, así como un locus externo completamente nuevo (Vigotsky, 1996). Este proceso de transición, incertidumbre, cambios, temores, genera grandes desafíos. Es importante, entonces, comprender y mirar a los estudiantes desde

esta perspectiva, para diseñar estrategias que permitan la internalización del aprendizaje en su trayectoria educativa en secundaria.

Dentro de este proceso, hacia fines de la adolescencia, se consolida una identidad personal que: “incluye todas las identificaciones significativas, pero también las altera con el fin de hacer un todo único y razonablemente coherente con ellas” (Erikson, 1971, p.131). Desde un punto de vista psicológico, la formación de la identidad utiliza un proceso simultáneo de reflexión y observación que tiene lugar en todos los niveles del funcionamiento cognitivo conductual. Tal como establece el autor Erikson (1971), en este proceso los adolescentes se evalúan a sí mismos, dependiendo cómo han sido juzgados por otros, así como crítica la manera en que es juzgado; en un proceso de transformación interna en el cual organizan sus cogniciones.

Por su parte, el autor Marcelo Luis Cao (2013) aporta a este tema de la identidad adolescente, establece que estos jóvenes se ven en la necesidad de probar o experimentar situaciones heterogéneas para luego desempeñarse en el mundo adulto. Los adolescentes, según el autor, producen acciones socioculturales que luego son rechazadas o producen cierto rechazo por el mundo adulto. Los adultos exponen ciertos cuestionamientos a las actitudes adolescentes, estas pueden surgir como giros innovadores en el lenguaje, en las variantes que enfrentan lo instituido, las normativas, las vinculaciones, entre otras. Todo esto que se origina por la heterogeneidad lo sobrevive el adolescente primero desde su interior.

En este proceso interno, el adolescente genera grandes cambios en el “concepto de sí mismo o autoconcepto” expone Juan Delval (1994). Según el autor define el autoconcepto como “el conjunto de representaciones que el individuo elabora sobre sí mismo y que incluyen aspectos corporales, psicológicos, sociales y morales” (p.1074). En su obra establece que el autoconcepto de los adolescentes es mucho más complejo. En este sentido, se asemeja a lo expresado por Erikson, ya que expone que resulta de aquellos conceptos o nociones que le devuelven los demás sobre sí mismo y de las aspiraciones propias. Pero, ¿qué sucede cuando esa imagen reflejada no es exacta con lo esperado? Establece Delval que puede llegar a producirse “deformaciones tremendas” en esta construcción de la identidad. Los adolescentes tienen aspiraciones oscilantes, a veces se colocan en pedestales y otras veces muy por debajo de sus pares. Esto hace que sea una etapa sensible y experimenten grandes miedos.

Cabe agregar, que los adolescentes tienen distintas vivencias dependiendo del contexto, las circunstancias, las necesidades, expectativas, entre otras que influyen en la

formación de la identidad. Aquellos que mejor afianzan su identidad son los que están más adaptados a las situaciones sociales, a este medio en el que conviven. A su vez, como expresa Delval (1994), generan mayor confianza en ellos mismos y más facilidades para relacionarse con los demás.

Ampliando la óptica anterior, que revelaba la formación de la identidad, ahora se observa la doble crisis que se desencadena mientras se construye esta identidad. En esta línea el autor Cao (2015) establece que esta doble crisis se generan de dos maneras: 1- “sobre el mundo interno del sujeto a partir de la metamorfosis física y psíquica a la que se ve arrojado sin un posible retorno”, y 2- “la que simultáneamente se desencadena sobre el territorio de sus vínculos amistosos, amorosos, familiares e institucionales” (p.55). En esta segunda crisis se genera la pérdida de la mayoría de sus referentes, con los cuales el adolescente construyó su ser y estar en un mundo gobernado por adultos. Esta visión de Cao (2015), contemporánea a la actual, dialoga directamente con autores clásicos como es Vigotsky el cual también expone estos conceptos acerca de los cambios internos y externos a los que se enfrentan los adolescentes. Enuncia Cao (2015) al respecto que “esta permanente búsqueda de sentidos de los adolescentes es la que va a motorizar su dimensión creativa/recreativa” para superar estas crisis que vivencia (p.57).

Después de estas consideraciones, la TAD postula que la motivación extrínseca en las instituciones educativas de secundaria, se caracteriza por recompensas, castigos, entregas en fecha, entre otros, siendo un fin para obtener los resultados esperados (Deci & Ryan, 2000). En este sentido, se comprende que cuando se toman medidas para obtener resultados, cómo en las actividades educativas, la motivación es producida por factores externos, cómo obtener buenas calificaciones (Reeve, 2010). Es decir, cuando se estudia para obtener notas o logros va perdiendo protagonismo la motivación intrínseca.

En otras palabras, la motivación extrínseca describe las razones que llevan a qué un estudiante realice una tarea solo para lograr un resultado. Esto lo realizará según la motivación del locus externo y cómo esta motivación afecta la persistencia a largo plazo, la calidad del comportamiento y el bienestar. Es evidente entonces, que las conductas motivadas extrínsecamente implican un continuo pasaje entre desmotivación y motivación intrínseca, alternando con su regulación en el grado de autonomía. El comportamiento motivado externamente con poco autocontrol se denomina “comportamiento regulado externamente”, este comportamiento se realiza en respuesta a una necesidad externa o una recompensa circunstancial (Ryan & Deci, 2000).

A su vez, dentro de la motivación extrínseca existen los estilos de regulación que son denominados por la TDA como: regulación *externa*, *introyectada*, *identificada* e *integrada*; contruidos acerca del concepto de internalización. La internalización es un proceso activo, mediante el cual los seres humanos modifican las circunstancias externas, incorporando el control interno, es decir, se genera un sentimiento de autodeterminación (Deci, et al, 1991).

La regulación *externa*, conduce a acciones por un resultado, no por la actividad en sí misma, procura estímulos basados en recompensas y castigos. Estos ocupan un lugar central en la motivación de los estudiantes, significa entonces que “la regulación externa representa la forma menos autodeterminada de motivación extrínseca” (Deci, et al, 1991, p.330).

En el estilo de regulación *introyectada*, los estudiantes actúan respecto a normas establecidas externamente, internalizadas, que conducen a comportamientos bajo presión y control producto de castigos y recompensas sistemáticas provenientes del exterior. Pero a diferencia de la anterior, aun cuando la regulación introyectada es intrínseca a la persona, se asemeja al control externo ya que se actúa para evitar sentirse culpable (Deci, et al, 1991).

Luego, el estilo de regulación *identificada* ocurre cuando el sujeto comienza a reconocer la importancia de comportarse, definir y aceptar el proceso de regulación, en el cual se realizan las actividades con mayor entusiasmo. Este comportamiento es más autodeterminado que el comportamiento regulado por factores externos, la persona se siente más autónoma sobre su conducta (Deci, et al, 1991).

Por último, el estilo de regulación *integrada*, es la más autónoma de la motivación extrínseca, el proceso de condicionamiento está completamente integrado y asimilado por el estudiante. El comportamiento regulado por procesos integradores es autodeterminante y se manifiesta principalmente durante la adultez (Deci, et al, 1991).

Figura 1

El continuo de la Autodeterminación que muestra los tipos de motivación con sus estilos regulatorios, el locus de causalidad y los procesos correspondientes

| Conducta | No-autodeterminada | | | | | Autodeterminada |
|----------------------------------|--|---|--|---|--|--|
| Motivación | Desmotivada | Motivación Extrínseca | | | | Motivación Intrínseca |
| Estilos Regulatorios | No-regulación | Regulación Externa | Regulación Introyectada | Regulación Identificada | Regulación Integrada | Intrínseca |
| Locus de Causalidad Percibido | Impersonal | Externo | Algo Externo | Algo Interno | Interno | Interno |
| Procesos Regulatorios Relevantes | No-intencional No-evaluativo Incompetencia Falta de control | Obediencia Recompensas Externas y Castigos | Auto-control Ego-implicación Recompensas Internas y Castigos | Importancia Personal Valor Consciente | Congruencia Consciencia Síntesis con el YO | Interés Gozo Satisfacción Inherente |

Fuente: Ryan y Deci, 2000

A modo de síntesis la figura 1 muestra los tipos de motivación y estilos regulatorios desarrollados en este apartado, por motivos de extensión el presente trabajo no centrará su análisis en el resto de las categorías incluidas en la figura precedente.

Una mirada integral de los procesos de aprendizaje

Por último, Huertas (2012) comparte los desarrollos sobre motivación intrínseca o autodeterminación y autorregulación, sin embargo, entiende que estas no pueden considerarse separadas de las emociones. Estas transversalizan todas las etapas evolutivas de los seres humanos, fundamentalmente es de relevancia en la adolescencia, etapa vital de profundos cambios biológicos y psicológicos. En consecuencia, las emociones y los afectos “pueden socavar o modificar el orden de prioridades que proponen la teoría de la motivación intrínseca o la autorregulación” (p.45). Cabe destacar, que este trabajo comparte los aportes de Huertas sobre las emociones y afectos, sin embargo, es una línea de investigación que requiere profundización de este enfoque desde lo empírico.

En este sentido, para este autor la motivación no es algo que esté en el mundo racional ni en el pasional; no está en el mundo racional porque este habla de los procesos atribucionales como los “por qué”, por ejemplo: ¿por qué ha sacado la nota que ha sacado? Son las explicaciones que el sujeto se da sobre lo que hace. Estos procesos racionales se vinculan también con las cosas del querer que son también procesos emocionales, establecidas por las necesidades internas, qué quiero, qué me gusta, deseos, intereses, entre otras.

Con referencia a lo anterior, cuando hablamos de autorregulación en el aprendizaje se incluyen aquellos procesos que los aprendices activan personalmente. Estos se sostienen en sus cogniciones, afectos y conductas de forma sistemática para alcanzar metas personales en situaciones académicas, como las tareas domiciliarias o pruebas (Zimmerman y Schunk, citado en Trias & Huertas 2020). Es evidente entonces, que aprender de forma autónoma implica manejar afectos y resolver conflictos que se van dando en el propio proceso de aprendizaje. Algunas emociones representan obstáculos, como la frustración, el aburrimiento y el desinterés. Es por ello que se sostiene que la autorregulación en el aprendizaje debe considerar la regulación de la motivación y de la emoción. En este sentido, en la autorregulación es clave la definición de las propias metas y los esfuerzos para alcanzarlas (Trias & Huertas, 2020).

A su vez, para los adolescentes son relevantes los vínculos para lograr la motivación para el aprendizaje. Es fundamental un clima en el aula donde se prioricen los afectos, la cercanía, las emociones, en el cual se establecen relaciones sociales que generan producciones subjetivas de retroalimentación. Es así que el aprendizaje se modifica en función de los vínculos, donde los estudiantes internalizan dichas estructuras vinculares. Los adolescentes están en constante construcción y transformación, por lo cual es indispensable que se establezcan redes de sostén y apoyo, en las que el estudiante logre ser exitoso en lo que realiza. Huertas (2012) plantea “que uno de los aspectos que es muy importante para la motivación intrínseca, es el apoyo social que tiene que ver con el clima emocional y el afectivo. No todo es la autonomía” (p.52).

En esta misma línea, CEPAL (2021) expresa la importancia del clima de apoyo y cercanía, un estudiante entrevistado expresó lo siguiente: “me gusta cuando los profesores permiten la discusión en la clase, si el tema es nuevo se generan diversidad de opiniones y los profes nos dejan plantear lo que cada uno opina de cada cosa. Eso está bueno” (p.31). Se puede afirmar que esta modalidad se contrapone a las estrategias del CI, sin embargo, esta forma aprendizaje puede potenciar las destrezas de los estudiantes. También permite compartir sus afectos, emociones e ideas con otros, para poder recibir una

retroalimentación en el aprendizaje. Con respecto a la autorregulación Curione y Huertas (2016) entienden estos procesos como aquellos que median entre la motivación y el logro de metas, estas son guías para conseguir lo que se desea. Por lo tanto, el constructo de autorregulación en lugar de pensar en una sola transformación de la evolución psicológica, propone que se puede reflexionar sobre una constelación de procesos a diferentes niveles. Estos sirven para satisfacer necesidades, dudas, maximizar la capacidad de control de las cogniciones y emociones. Es decir, con el propósito de lograr las metas que los estudiantes realmente desean. Desde esta perspectiva es necesario saber cómo los estudiantes regulan las emociones, estas, son una respuesta del organismo en una situación. Esta respuesta tiene ciertos grados de libertad, en la que interviene la regulación emocional, la cual depende del modo en que los individuos determinan qué emoción, cuándo, cómo la experimentan y expresan (Gross citado en Trias & Huertas, 2020).

Cuando se habla de autorregulación en el aprendizaje se encuentran bases conceptuales heterogéneas con líneas similares como las que propone Zimmerman (2002):

La autorregulación no es una habilidad mental ni una habilidad de rendimiento académico; más bien es el proceso de autodirección mediante el cual los alumnos transforman sus habilidades mentales en habilidades académicas. El aprendizaje es visto como una actividad que los estudiantes hacen por sí mismos de manera proactiva y no como un evento encubierto que les sucede como reacción a la enseñanza (p.65).

El autor referido aplica esta noción de “proceso” sobre la cual también expone Curione y Huertas, a la vez que hace énfasis en las emociones y sentires. Zimmerman explica que se desarrollan procesos implicados en una situación donde ocurre la autorregulación; como lo son los modos en los que las personas se vinculan y realizan sus procesos para alcanzar determinados objetivos. Por tanto, no es viable reducir la noción de autorregulación a una conducta o rasgo particular, sino en cómo nos implicamos de modo activo y flexible para lograr objetivos en situaciones concretas. Como plantea Zimmerman (2000) la autorregulación determina para el joven pensamientos, sentimientos y conductas autogeneradas que se planifican y se adaptan para alcanzar metas personales.

Para profundizar en esta orientación que determina Zimmerman (2000), es fundamental observar el “Modelo de fases cíclicas”. El mismo está organizado en tres fases: *previsión*, *desempeño* y *autorreflexión*. En la primera fase de *previsión*, el autor define que los adolescentes analizan la tarea, establecen objetivos, planifican cómo alcanzarlos y luego vivencian una serie de creencias motivacionales que dinamizan el proceso y estimulan las

estrategias de aprendizaje. Luego, en la segunda fase de *desempeño*, los estudiantes ejecutan la tarea en forma práctica, al mismo tiempo que observan su progreso y utilizan estrategias de autocontrol. Esto logra que se mantengan enfocados, cognitivamente comprometidos y motivados para terminar sus actividades. Por último, la tercera fase que determina el autor es de autorreflexión, en esta los adolescentes generan la autocrítica y autoevaluación para reconocer cómo han realizado las tareas o actividades. Así, analizan si lograron el éxito o fracaso. Estas atribuciones que los estudiantes establecen generan autorreacciones que pueden tener consecuencias positivas o negativas en ellos mismos (Panadero, 2017). Este aspecto propuesto por el autor es interesante de observar en la práctica, siendo un motor de distintos análisis.

Tal cómo se expuso anteriormente, el adolescente genera en la “fase 2” situaciones que están relacionadas con una modulación de la conducta, porque es el momento en que desarrollan su autorregulación. En este sentido, se entiende por lo que expresan Trías y Huertas (2020), que es una variación de la respuesta en determinada situación. A su vez, la modulación es el resultado de múltiples procesos de adaptación sistémica, por lo cual implica respuestas variadas ante diferentes contextos y diferentes demandas. Esto implica el ampliar el repertorio de conductas, para no responder de una manera única. Entender que el contexto es cambiante o demandante y que nuestras conductas deben acompañar esta fluidez, nos lleva al concepto de adaptación, que junto con el logro de metas, lleva a los jóvenes encontrar formas eficaces de autorregulación. Para la adaptación es relevante contar con la retroalimentación del ambiente, de las conductas y de la propia persona.

Conclusión

En síntesis, todas las consideraciones expuestas plantean una impostergable reforma educativa que supone un compromiso ético y político, además, interpela a la psicología en todas sus áreas. Por lo cual, exige el desarrollo de investigaciones más la elaboración de estrategias de intervención psicológica, que incluyen la motivación como elemento clave para el aprendizaje en Educación Secundaria.

En el recorrido de este trabajo se evidencian muchas de las situaciones que llevan a la no culminación estudiantil obligatoria en el nivel de ciclo básico y bachillerato, es un tema que afecta a los estudiantes de manera desigual. En esta línea de pensamiento, ANEP (2021) se propuso revisar y generar propuestas curriculares y si bien los lineamientos estratégicos lo establecen correctamente, luego no se ven plasmados en la práctica. A su vez, plantea rever el régimen académico y sus formas de evaluación, si la “repetición” es realmente un sistema que ayuda al progreso estudiantil. Se observa incluso como causante

del rezago y de la extraedad. Todo lo dicho, hace evidente la necesidad de generar una investigación educativa al respecto y prácticas desarrolladas por los propios docentes en sus comunidades educativas.

Por otro lado, al analizar lo establecido en las pautas estratégicas, no está enunciado entre estas la intervención interdisciplinaria, se denota la ausencia de un trabajo como equipo coordinado de fuerzas. En este aspecto, ANEP (2021) expresa que hay una necesidad importante en la formación de equipos directivos largamente postergada. En estos casos se podría crear, también, la figura de un facilitador o coordinador que genere reuniones quincenales/mensuales, y pueda volcar las ineficiencias o aspectos a mejorar en una puesta en común para encontrar soluciones.

Cabe agregar, que a más de dos años de la pandemia del COVID-19, se han manifestado varios efectos, entre ellos, cambios en las trayectorias educativas que en primera instancia llevó a realizar ciertas modificaciones para poder adaptarse al medio y a las circunstancias. Hubo un pasaje de la presencialidad a la virtualidad a través de distintos tipos de dispositivos digitales; los resultados fueron heterogéneos en el aprendizaje. Esto trajo consigo ciertas dificultades tales como: falta de motivación, aumento del estrés en estudiantes y docentes, dificultad en mantener el proceso enseñanza-aprendizaje. De esta forma se aumentó la brecha entre la educación secundaria pública y la educación secundaria privada. El sector público no logró una continuidad diaria en las actividades curriculares, ni pudo brindar el mismo apoyo y contacto que los liceos privados. Con respecto, a las modalidades virtuales se evidenció que implican una transformación para estudiantes y docentes lo que conlleva una reelaboración de los recursos pedagógicos. Además, es preciso acentuar la importancia de las interacciones sociales que son parte fundamental para el aprendizaje. Dichas relaciones son imprescindibles, es indispensable que esto se establezca para poder sostener los procesos singulares y colectivos que actuarán también como redes de sostén y apoyo.

En los artículos seleccionados, se concluye que el aprendizaje a distancia agudizó el riesgo en los estudiantes con bajo rendimiento y fueron los más afectados; actuó como pieza fundamental el sostén de los docentes y referentes adultos que ayudaron en la autorregulación de los estudiantes (Berger, et al, 2021 & Villanueva De la Cruz, 2021). Además, destacan que las mujeres tienen mayor autorregulación en el ámbito presencial y los varones en el ámbito virtual (Villanueva De la Cruz, 2021). También se identificó que la motivación en los estudiantes resultó positiva. Se ha demostrado que los estudiantes con autorregulación utilizan estrategias de planificación, gestión del tiempo, estrategias metacognitivas, y se percibieron con mayor competencia, así como también más

intrínsecamente motivados y procrastinan menos. Con referencia a lo anterior, que el docente acompañe y mantenga contacto con los estudiantes, ejerce un rol fundamental en la autorregulación, la motivación y el bienestar intrínsecos (Pelikan, 2020 & Anguita Acero, Méndez Coca, Méndez, 2020).

Son varias las investigaciones que demuestran que es preciso acentuar la importancia de las interacciones sociales, que es fundamental para el aprendizaje. Así como establecerse un clima en el aula donde se prioricen los afectos, la cercanía, las emociones, relaciones sociales que generan producciones subjetivas de retroalimentación.

Por el contrario, de lo que se ha evidenciado en la educación secundaria en Uruguay en la cual mayormente se utiliza el CI, Reeve (2009) expresa que el control que instauran los docentes a los estudiantes influye y modifica el comportamiento en diferentes áreas. Por su parte, en el estudio realizado por la CEPAL (2021) expresa que los estudiantes demandan que se fomente el pensamiento crítico reflexivo, pero no es tenido en cuenta en las instancias de evaluaciones. El control que reciben los estudiantes transforma su conducta, sentir, pensar, sus creencias y el ritmo natural de la formación académica. En este sentido, se comprende que la presión constante del sistema educativo como de la familia y la sociedad, debilitan la autoestima de los estudiantes.

Por consiguiente, el control externo es una de las causas de la desmotivación de los estudiantes, consideran que no tienen control sobre las propuestas académicas lo que lleva al desinterés por obtener un resultado. Siguiendo la línea de pensamiento de Ryan & Deci (2000) plantean que las causas de la desmotivación no son sólo externas sino también internas, éstas resultan más negativas para el adolescente, la denominan “impersonal”, se evidencia desinterés. Por lo tanto, es importante tener en cuenta la etapa que están transitando, los estudiantes, la adolescencia es un período de profundas transformaciones en el cual van a evolucionar hasta convertirse en adultos.

Con respecto a las instituciones educativas, es de esperar que reconozcan y visibilicen a los estudiantes para potenciar sus capacidades, ya que se ha evidenciado en la TDA, que favorecer las necesidades psicológicas básicas del estudiantado promueve su bienestar. Es fundamental el apoyo de estas instituciones para incentivar la autonomía en los ámbitos educativos. Es necesario que los docentes se formen en estas necesidades básicas, ya que facilitan la continuidad en la educación secundaria. Debe señalarse, que en la práctica, el docente se encuentra con una propuesta curricular que no articula con los avances logrados en los niveles prescriptivos del sistema como el Marco Curricular de Referencia Nacional, según lo expuesto por ANEP (2021) este es un factor de expulsión

importante de estudiantes en la educación media. Además, denuncia la falta que tienen que sobrellevar los centros educativos, ya que no cuentan con potestades para tomar decisiones técnicas cruciales. Así como tampoco con herramientas necesarias para un sistema de gestión que les permita un trabajo integrado en torno a objetivos comunes. Todas son cuestiones que deben ser observadas para la calidad del servicio que prestan a la comunidad.

Cabe considerar, por otra parte, que en la motivación intrínseca también existen factores contextuales que favorecen y habilitan ambientes que brindan la posibilidad de que los estudiantes puedan sentirse capaces. Como los vínculos de mayor cercanía, que potencian lo interno, a modo de ejemplo: cuando los jóvenes estudian porque les interesa y lo disfrutan, el adolescente no estudia con el fin de obtener una buena nota sino que lo hace principalmente porque le interesa y lo disfruta. Siguiendo la línea de pensamiento de Ryan y Deci, (2000), es un elemento importante para los docentes, siempre y cuando este potencial de aprendizaje y logros no sea catalizado o socavado por las prácticas sistemáticas de los adultos referentes y los docentes. ¿Qué ocurre con la motivación intrínseca si se comienza a motivar con recompensas? Si el estudiante comienza a sentir que está bajo control externo genera un impacto, un descenso en la motivación intrínseca. En este sentido, es clave entender que el efecto socavador genera la pérdida de autodeterminación, ya que las actividades educativas que realizan no están determinadas por los estudiantes sino por los docentes.

Dentro de este marco, se comprende que cuando en las actividades educativas se toman medidas para obtener resultados, como buenas calificaciones, la motivación es producida por factores externos (Reeve, 2010). Cuando se estudia para obtener notas, logros, entre otras, va perdiendo protagonismo la motivación intrínseca. Cómo se ha observado en este trabajo, en los liceos mayormente se utilizan estrategias que describen a la motivación extrínseca, razones que llevan a que un estudiante realice una tarea solo para lograr un resultado. Se toma en cuenta la motivación del locus externo y cómo esta motivación afecta la persistencia a largo plazo, la calidad del comportamiento y el bienestar.

Por último, este trabajo comparte los aportes de Huertas sobre las emociones y afectos, ya que ha sido una problemática en el sistema educativo que se visibilizó con la pandemia. Constituye una necesidad fundamental para la formación de los adolescentes que demanda no solo aprender de forma autónoma y tener autorregulación en el aprendizaje. Es por eso, que para las adolescencias son relevantes los vínculos, un clima de clase que fomente la cercanía, los afectos y las emociones. Todo esto se evidencia en los diferentes temas expresados en este ensayo, es imprescindible destacar el papel de los

vínculos en la educación secundaria, que establezca redes de sostén y apoyo, para que el estudiante logre ser exitoso en lo que realiza.

Con la finalidad de contribuir en el ámbito educativo, la psicología como disciplina, podría acompañar, orientar, guiar, explicar, en los procesos académicos; a nivel de educación secundaria, brindando apoyo a educadores y estudiantes. Por lo tanto, es importante trabajar de forma interdisciplinaria, ya que el psicólogo se desempeña de forma individual, habitar la educación desde la cooperación, del intercambio, desde allí, se desarrolla conocimiento acumulativo y se generan nuevos saberes.

Referencias Bibliográficas

- Administración Nacional de Educación Pública (2020). *Proyecto de presupuesto y Plan de desarrollo educativo 2020 - 2024*. vol1. ANEP.
- Anguita Acero, J. M., Méndez Coca, M., & Méndez Coca, D. (2020). Motivación de alumnos de Educación Secundaria y Bachillerato hacia el uso de recursos digitales durante la crisis del Covid-19. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 13(Especial), 68–81. <https://doi.org/10.55777/rea.v13iEspecial.2242>
- Bećirović, S., Ahmetović, E., & Skopljak, A. (2022). An Examination of Students Online Learning Satisfaction, Interaction, Self-efficacy and Self-regulated Learning. *European Journal of Contemporary Education*, 11(1), 16–35. <https://doi.org/10.13187/ejced.2022.1.16>
- Berger F, Schreiner C, Hagleitner W, Jesacher-Rößler L, Roßnagl S and Kraler C (2021) Predicting Coping With Self-Regulated Distance Learning in Times of COVID-19: Evidence From a Longitudinal Study. *Front. Psychol.* 12:701255. doi: 10.3389/fpsyg.2021.701255
- Deci, E.L, Vallerand, R.J, Pelletier, L.G y Ryan, R.M (1991). *Motivación y educación: la perspectiva de la autodeterminación*. *Psicólogo educativo* , 26 (3-4), 325-346. Doi:10.1080/00461520.1991.9653137
- Cao, M. (2013). Bordes y desbordes adolescentes. *I Coloquio internacional sobre culturas adolescentes, subjetividades, contextos y debates actuales. Argentina-Francia-Uruguay*. Buenos Aires. [shorturl. at/CKMW8](http://shorturl.at/CKMW8).
- Cao, M. L. (2015). La adolescencia como vanguardia contracultural.
- Curione, K. y Huertas, J.A. (2016). Teorías Cognitivas de la Motivación Humana. En Vásquez Echeverría, A. (Eds.). *Manual de Introducción a la Psicología Cognitiva*. UdelAR.
- Delval, J. (1998). El desarrollo humano. Siglo XXI de España Editores.
- Fernández de Castro, J., Ramírez Ramírez, L. N., & Rojas Muñoz, L. M. (2021). Desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en educación secundaria y media superior ante la contingencia de la covid-19. *rpp*, (31). <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i31.2122>

- Holzer, J., Lüftenegger, M., Käser, U., Korlat, S., Pelikan, E., Schultze-Krumbholz, A., Spiel, C., Wachs, S. y Schober, B. (2021), Students' basic needs and well-being during the COVID-19 pandemic: A two-country study of basic psychological need satisfaction, intrinsic learning motivation, positive emotion and the moderating role of self-regulated learning. *Int J Psychol*, 56: 843-852. <https://doi.org/10.1002/ijop.12763>
- Huertas, J.A. (2012). Los efectos de los afectos en la motivación y en la autorregulación. *Ciencias Psicológicas* VI (1): 45-55. Recuperado de: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v6n1/v6n1a05.pdf>
- INEEd (2021). Percepciones de los docentes uruguayos de educación media ante la pandemia de COVID-19. Recuperado de: <https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/Percepciones-docentes-uruguayos-educacion-media-pandemia-covid-19.pdf>
- INEEd (2021). Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020. Tomo 1. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2019-2020/Informe-estado-educacion-Uruguay-2019-2020-Tomo1.pdf>
- L. Rivero y D. Viera, “*Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina: la experiencia de adolescentes y jóvenes en el Uruguay*”, Documentos de Proyectos (LC/TS.2021/46), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2021.
- Obiols, S. D. S. (2003). Adolescencia y vínculos. *Arch. argent. pediatr*, 101(6), 427.
- Panadero E (2017) A Review of Self-regulated Learning: *Six Models and Four Directions for Research. Front. Psychol.* 8:422. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00422
- Pelikan, E. R., Lüftenegger, M., Holzer, J., Korlat, S., Spiel, C., & Schober, B. (2021). Learning during COVID-19: the role of self-regulated learning, motivation, and procrastination for perceived competence. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft :ZfE*, 24(2), 393–418. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01002-x>
- Reeve, J. (2009). Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159–175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción*. (5ta Ed). Mac Graw-Hill.

- Reeve, J. & Cheon, S. H. (2021) Autonomy-supportive teaching: *Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice*, *Educational Psychologist*, 56:1, 54-77, DOI: 10.1080/00461520.2020.1862657
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivation: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R., Deci, E. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Ryan, R., Deci, E. (2000) Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, Vol. 55, No. 1, p.p 68-78 DOI: 10.1037/110003-066X.55.1.68
- Trías, D. & Huertas, J. A. (2020). *Autorregulación en el aprendizaje. Manual para el asesoramiento psicoeducativo*. Madrid: Ediciones UAM.
- Vygotsky, L. S. (1996). Desarrollo de los intereses en la edad de la transición. En L. Kuper (Trad.), *Obras escogidas* (Vol. 4, pp. 11-46). Madrid: Visor. (Trabajo original publicado en 1931)
- Villanueva de la Cruz, I., Santos Sanabria, V., Rivera Arellano, E., & Vega Gonzales, E. (2021). Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje durante el confinamiento social por la pandemia Covid-19 / Self-regulation strategies in virtual learning contexts during social confinement due to the Covid-19 pandemic. *Revista de Educación*, 0(23), 255-271. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5098
- Zimmerman, B.J. (2002) Becoming a Self-Regulated Learner: *An Overview, Theory Into Practice*, 41:2, 64-70, DOI: 10.1207/s15430421tip4102_2