



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Facultad de
Psicología
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Universidad de la República

Facultad de Psicología

Trabajo Final de Grado

Procesos motivacionales y aburrimiento escolar en la adolescencia durante la pandemia por Covid-19

Modalidad: Ensayo académico

Tutora Prof. adj. : Daniela Díaz

Revisora Prof, adj.: Karina Curione

Autora: Isis García Mocchi

C.I: 4.962.582-7

Fecha defensa: abril de 2022

Índice:

Resumen.....	2
Introducción.....	3
Desarrollo teórico	6
- Adolescencias.....	6
- Adolescencias y educación secundaria.....	11
- La influencia de las TICS en el desarrollo adolescente y en el aprendizaje.....	12
- Motivación.....	13
- Motivación en función de la edad.....	17
- Aburrimiento.....	20
- Motivación y aburrimiento	22
- Adolescencias y pandemia.....	23
Conclusión.....	25
Referencias.....	29

Resumen:

Partiendo de los datos obtenidos por dos encuestas realizadas por ANEP (2020) y una por INEEEd (2021) sobre la situación y las experiencias de docentes y estudiantes de educación secundaria, durante la suspensión de la presencialidad provocada por la pandemia; en el presente trabajo final de grado, se pretende reflexionar sobre como pudo verse afectada la motivación hacia el aprendizaje de los estudiantes en dicho período.

Para ello, en primer lugar se realiza desde perspectivas clásicas y contemporáneas, una introducción sobre las principales características de la etapa evolutiva en la cual se encuentran los estudiantes de secundaria, es decir la adolescencia y se desarrolla brevemente el origen de las escuelas secundarias, su extensión a distintos sectores de población y sus propósitos a lo largo de su historia, y se conceptualiza a las mismas como espacio de vida adolescente. A continuación, se presenta un breve apartado que aborda la influencia de las TIC en el desarrollo adolescente y en el aprendizaje.

Luego se define y desarrolla qué se entiende por motivación desde la teoría de la autodeterminación, y se exponen cuatro estudios que han investigado cómo puede variar esta motivación en función de la edad. Asimismo se introducen concepciones sobre aburrimiento y las estrategias que son utilizadas para enfrentarlo. A partir de esto se considera la relación entre motivación y aburrimiento.

Finalmente, se presentan las múltiples formas en que la pandemia por covid-19 ha afectado a los y las adolescentes, desde manifestaciones de estrés, ansiedad, depresión, desmotivación, entre otras.

Palabras clave: adolescencia, pandemia, motivación, aburrimiento.

Introducción:

En Uruguay la Ley N° 18.437 (2008) establece a la Educación como un derecho humano fundamental, donde el Estado debe brindar una educación de calidad, de fácil acceso y generar condiciones para la continuidad educativa. Entre los principios de la educación que dicta esta ley se encuentran la universalidad, la obligatoriedad, la diversidad e inclusión educativa, la participación, la libertad de enseñanza y la libertad de cátedra.

El presente trabajo final de grado, pretende reflexionar sobre cómo se pudo ver afectada la motivación de los estudiantes de educación media durante el período de suspensión de clases presenciales, a raíz de la pandemia por covid-19. En nuestro país el ingreso a la educación media es esperado cerca de los 12-13 años de edad, período en el cual se sitúan los comienzos de la adolescencia, teniendo esto en consideración, se hará énfasis en los procesos motivacionales hacia el aprendizaje en dicha etapa.

El 13 de marzo del año 2020, el gobierno decretó la emergencia sanitaria nacional, modificándose la organización de las instituciones nacionales en todos los ámbitos, incluido el educativo. Se implementaron medidas de distanciamiento social (físico) para prevenir y mitigar la transmisión del virus, y a partir del día 16 de marzo, el sistema educativo uruguayo tuvo que enfrentar el cierre de todos sus centros y la suspensión de clases presenciales en todos sus niveles, lo que implicó la adopción de medidas virtuales de aprendizaje para continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si bien se dispuso la suspensión de las clases por dos semanas, esta fue experimentando varias prórrogas. Estas dos semanas se convirtieron en aproximadamente tres meses, en los que fue necesario que se desplegaran varias acciones por parte de las instituciones para lograr sostener la continuidad educativa de los estudiantes, como comunicaciones telefónicas, por correo electrónico y plataformas educativas con los estudiantes y/o las familias, entrega de materiales en formato papel, préstamos de materiales y equipos informáticos, entre otras (ANEP, 2020a).

En el mes de junio y de forma escalonada, comenzaron a reabrir los centros educativos, a partir del 1° de junio educación media rural y el último año de bachillerato, el día 15 de junio la educación media básica exceptuando los centros educativos de Montevideo y área metropolitana, y el 29 de junio reabrieron el resto de los centros de educación media (INEEd, 2021).

Entre los meses de junio y julio del año 2020, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), realizó dos encuestas, una a docentes y otra a estudiantes, y un

posterior informe sobre la situación y las experiencias de ambos grupos de los tres subsistemas de educación pública durante la suspensión de la presencialidad provocada por la pandemia y el posterior retorno a los centros educativos (ANEP, 2020a).

De los datos relevados por la encuesta realizada a los docentes de educación secundaria, se obtiene que, en promedio, en los liceos se logró mantener contacto con el 63% de los alumnos, y en las UTU con el 59%. Mientras que el porcentaje de estudiantes que participó en las propuestas de enseñanza desarrolladas por sus docentes durante el período de suspensión de las clases presenciales fue de 56% en los liceos y 49% en las UTU.

En relación a los principales obstáculos para la participación de los estudiantes, reportan mayoritariamente problemas asociados a la conexión a internet y a la disponibilidad o el estado de los equipos informáticos, en ambos casos, por parte de los estudiantes. Adicionalmente, se señalan las dificultades que tuvieron los propios hogares para acompañar la propuesta educativa durante la suspensión de las clases presenciales. También se mencionan con cierta frecuencia problemas vinculados a la “baja motivación” de algunos estudiantes y dificultades asociadas a las habilidades de los estudiantes en el uso de las TICs.

De los resultados obtenidos por la encuesta realizada a los estudiantes de educación secundaria se destaca que las dificultades más frecuentes al momento de realizar las actividades educativas fueron: no entender las tareas, tener problemas con su conexión a internet, falta de dispositivos, no tener un lugar tranquilo para estudiar y no tener ganas de hacer las tareas.

Parte de los estudiantes encuestados destacaron como una de las situaciones que más les gustaron durante este período, el poder pasar más tiempo con sus familias y en sus casas; mientras que otra parte de ellos valoraron de forma negativa la virtualidad, señalando que esta última no sustituye los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en el aula. Mencionan extrañar las dinámicas de la presencialidad, con las respectivas interacciones sociales que en ella se dan, sus compañeros y amigos, y los intercambios presenciales con los docentes.

Sobre este lapso de suspensión de clases, expresaron dificultades para entender y cumplir con las tareas propuestas en las distintas plataformas educativas, y molestias por tener que realizarlas en ellas, dificultades asociadas a la cantidad de tareas, al contexto de aprendizaje o a la carencia de infraestructura para cumplir adecuadamente con lo que se les pedía; estos aspectos les obstaculizaron su adaptación a estos nuevos formatos de

enseñanza aprendizaje y a su vez les generaron presiones que en la situación de presencialidad no estaban presentes; o incluso acentuaron ciertas vulnerabilidades. Asimismo, se encontraron respuestas que dieron cuenta de situaciones sumamente estresantes para los estudiantes, en las que la falta de confianza y la complejidad para comprender algunas asignaturas fue algo frecuente.

Respecto al clima emocional que los estudiantes asociaron al período de suspensión de las clases presenciales, “se menciona con frecuencia el estrés, la ansiedad, la desmotivación por el contexto vivido, así como la presión por cumplir con las tareas propuestas en determinados tiempos” (ANEP, 2020b, p.54). También mencionan que durante ese tiempo se sentían más aburridos y cansados, en comparación a cómo lo hacían cuando asistían a las instituciones.

Por su parte el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd, 2021), realizó una encuesta a docentes de educación media para indagar sobre las condiciones de trabajo que afrontaron y las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes en el contexto de pandemia. La información obtenida por esta encuesta, respecto a la educación secundaria pública, confirma la tendencia hallada en el relevamiento de datos realizado por la ANEP a los docentes, sobre la percepción de participación y el cumplimiento de las actividades propuestas durante la suspensión de clases presenciales.

Las mayores dificultades que destacaron los docentes en el proceso de enseñanza durante este período, no se relacionan tanto con cuestiones de adaptación al teletrabajo, sino a sus estudiantes. Entre ellas destacan en mayor medida: lograr que la mayoría de los estudiantes se motive, lograr que la mayoría participe de las clases virtuales y lograr que la mayoría incorpore los conocimientos básicos para el grado.

De las percepciones de los docentes sobre dificultades de los estudiantes para seguir el proceso educativo se destacan: sostener la motivación de sus estudiantes, dificultades para que las familias puedan acompañar el proceso educativo a distancia, la conexión a internet de los estudiantes, la disponibilidad o el mantenimiento de los recursos informáticos de los estudiantes y en un grado menor, el manejo o uso de las TICs por parte de los estudiantes.

Es posible observar en esta encuesta, que durante la pandemia, la mayor dificultad planteada por los docentes de educación media en los procesos de enseñanza-aprendizaje fue sostener la motivación de sus estudiantes. Esta dificultad no es algo nuevo, que haya aparecido durante este contexto particular, sino que ha sido la problemática más mencionada por los docentes años previos a la pandemia.

Durante el lapso de tiempo en el que las clases presenciales fueron suspendidas, el hecho de contactarse mediante una pantalla, provocó que el vínculo entre los estudiantes y los docentes, así como el proceso de enseñanza y aprendizaje, se viera alterado. Siendo un desafío para los docentes promover la motivación por el aprendizaje y tratar de llegar a la mayor cantidad de estudiantes posible y de la mejor manera.

Partiendo de los datos obtenidos por estas encuestas, en el presente trabajo final de grado se propone reflexionar sobre cómo la pandemia ha podido afectar la motivación hacia el aprendizaje de los y las estudiantes de secundaria. Los conceptos centrales a tratar serán, la adolescencia y algunas de sus características, desde la psicología del desarrollo, incorporando visiones clásicas y contemporáneas de su estudio; que se entiende por motivación desde un enfoque cognitivo y sociocognitivo, y dentro de las teorías que abordan este constructo se desarrollará la teoría de la autodeterminación, asimismo se presentarán cuatro estudios que han investigado cómo puede variar la motivación en función de la edad; luego se abordarán concepciones sobre aburrimiento desde la psicología cognitiva; y finalmente la relación entre motivación y aburrimiento.

Desarrollo teórico:

Adolescencias:

Etimológicamente el término adolescencia proviene del verbo latino, *adolescere*, que significa crecer, deriva del participio presente, por lo tanto hace referencia a aquel que está creciendo. Habitualmente se utiliza la palabra "adolescencia" de forma singular, categoría genérica y homogénea, como si un conjunto de características unitarias definiera ese tramo de la vida, sin embargo existen distintas adolescencias "definidas por lo sub-cultural en tanto se trata de un producto y construcción sociocultural" (Amorín, 2015, p.124).

La pubertad, constituye la fase inicial de la adolescencia, es un fenómeno de fuente biológica, que se caracteriza principalmente por los cambios anatómicos y fisiológicos que conducen a la maduración gonadal, sus manifestaciones se observan en el desarrollo de los caracteres sexuales primarios y secundarios. Sin embargo, como plantea Delval (1998) "la adolescencia es un fenómeno psicológico que se ve determinado por la pubertad, pero no se reduce a ella" (p.1010), esta última es semejante en todas las culturas, mientras que la adolescencia presenta variaciones en los diferentes medios sociales. La adolescencia es una etapa compleja en el desarrollo de las personas, es un momento evolutivo cargado de cambios físicos, cognitivos y psicológicos, que suceden en muy poco tiempo y que generan grandes movilizaciones.

A lo largo de la historia, el concepto de adolescencia ha cobrado distintos sentidos dependiendo del momento socio-histórico que se trate. Teniendo esto en consideración y en busca de una mayor profundidad y comprensión de las adolescencias, se realiza un abordaje en el que se integran las perspectivas clásica y contemporánea de su estudio. Desde la perspectiva clásica se toman aportes de Hall (1904), Erikson (1971), Blos (1979), y Knobel y Aberastury (1985), mientras que de la perspectiva contemporánea, se toman aportes de Delval (1998), Cattaneo y Schmidt (2014), y Urribari (2015).

Perspectiva clásica

Dentro de la psicología del desarrollo, la adolescencia como campo de estudio se constituye de manera reciente, es a finales del siglo XIX, que se empieza a estudiar la adolescencia de forma sistemática, y es a principios del siglo XX con las influencias del psicólogo norteamericano Stanley Hall, que los estudios sobre adolescencia cobran fuerza (Delval, 1998). Para Hall (1904), la adolescencia es “una edad especialmente dramática y tormentosa en la que se producen innumerables tensiones, con inestabilidad, entusiasmo y pasión, en la que el joven se encuentra dividido entre tendencias opuestas” (mencionado en Delval, 1998, p.1011).

Según Erikson (1971) la adolescencia es una crisis normativa “una fase normal con mayor cantidad de conflictos, caracterizada por una fluctuación aparente en lo que respecta a la fuerza del yo así como por un elevado potencial de crecimiento” (p.133). Aberastury y Knobel (1985) la describen como “un período de contradicciones, confuso, ambivalente, doloroso, caracterizado por fricciones con el medio familiar y social” (p.16), y la definen como una etapa de la vida donde el sujeto busca

establecer su identidad adulta apoyándose en las primeras relaciones objetales-parentales internalizadas y verificando la realidad que el medio social le ofrece, mediante el uso de los elementos biofísicos en desarrollo a su disposición y que a su vez tienden a la estabilidad de la personalidad en un plano genital, lo que sólo es posible si se hace duelo por la identidad infantil (p.39-40).

Blos (1979) propone considerar la adolescencia como un segundo proceso de individuación, el primero es aquel que se da hacia el tercer año de vida con el alcance de la constancia del self y del objeto. Ambos períodos tienen en común “la mayor vulnerabilidad de la organización de la personalidad, así como la urgencia de que sobrevengan en la estructura psíquica cambios acordes con el impulso madurativo”(p.119). Este segundo

proceso de individuación, implica que el adolescente se desprenda de los objetos infantiles internos y de los lazos de dependencia familiares, para así poder integrarse al mundo de los adultos.

Entrar al mundo de los adultos significa para el adolescente la pérdida de su condición e identidad de niño, e implica la búsqueda de una nueva identidad (Aberastury & Knobel, 1985). Para Sorenson la identidad es la “creación de un sentimiento interno de mismidad y continuidad, una unidad de la personalidad sentida por el individuo y reconocida por otro” (mencionado en Aberastury y Knobel, 1985, p.50). Su formación “surge del rechazo selectivo y de la asimilación mutua de las identificaciones infantiles y de su absorción en una nueva configuración que, a su vez, depende del proceso por el cual una sociedad identifica al joven” (Erikson, 1971, p.130).

En el proceso de búsqueda de una identidad definida, el adolescente va a recurrir a grupos de pares, que adquieren una importancia trascendental, pues permiten transferir al grupo, gran parte de la dependencia que antes se mantenía con la familia, particularmente con los padres; en estos hallan “estímulo, sentido de pertenencia, lealtad, devoción, empatía y resonancia” (Blos, 1979, p.133), y a su vez le pueden brindar uniformidad, seguridad, estima personal, “un reforzamiento muy necesario para los aspectos cambiantes del yo” (Aberastury & Knobel, 1985, p.60). La identidad durante la adolescencia, “enfrenta una crisis que ha de resolverse sólo en nuevas identificaciones con compañeros de la misma edad y con figuras líderes fuera de la familia” (Erikson, 1971, p.71).

Perspectiva contemporánea

Cattaneo y Schmidt (2014), siguiendo a Lehalle, conciben la adolescencia como “proceso de desarrollo hacia la autonomización de las viejas dependencias en tres planos: psicoafectivo, cognitivo y psicosocial” (p.17); entendiendo proceso como progreso - en el sentido de ir hacia delante - y como hecho retrospectivo, más que concebirlo como fases sucesivas de un fenómeno, como cambio y dimensión temporal del desarrollo adolescente. En este sentido, Urribarri (2015) también concibe a la adolescencia como proceso - en tanto adquisiciones, progreso - e insiste en esta no como etapa (noción más ligada a lo cronológico y sucesivo), ni como crisis, sino como

un proceso, como una reestructuración, consolidación y especialización de las instancias psíquicas, y a la vez una novedosa relación intersistémica. Esta promueve una complejización del psiquismo y una modificación de los modos de relación con otros y el medio social, no signados por pasos sucesivos y encadenados, sino por

procesamientos simultáneos con preeminencias momentáneas de alguno, conectados, y al mismo tiempo relativamente independientes, pero que ejercen influencias mutuas. (p.56)

Para Cattaneo y Schmidt (2014) los ajustes que se dan en la adolescencia se pueden resumir en torno a la problemática de la definición de la identidad. Para estos autores la identidad es imagen y sentimiento, “por un lado es una operación intelectual que describe existencia, pertenencia, actitud corporal, por otro, es un sentimiento, un estado del ser, una experiencia interior que corresponde a un reconocimiento de sí que se modifica con el devenir”(p.23). Definir una identidad implica definir un futuro “que hacer”, y fundamentalmente “quién ser y quién no ser”; va a requerir de “una definición frente a la vida y una integración del yo frente a las exigencias y las posibilidades sociales” (Cattaneo & Schmidt, 2014, p.22). Es a partir de la consolidación de la identidad, que los sujetos podrán construir metas y elaborar un proyecto de vida.

La construcción de una noción de una identidad personal según Delval (1998), implica la “unidad y continuidad del yo frente a los cambios del ambiente y del crecimiento individual”(p.1076). En la adolescencia, los rápidos cambios físicos que se experimentan, provocan que la imagen de sí mismo se modifique, causando importantes cambios en el concepto de sí mismo o autoconcepto que tiene el adolescente. La identidad resulta de la integración de los distintos aspectos del yo, entre ellos el autoconcepto. Se entiende por autoconcepto al “conjunto de representaciones que el individuo elabora sobre sí mismo y que incluyen aspectos corporales, psicológicos, sociales y morales” (p.1074), en la adolescencia este se complejiza y es el resultado de las aspiraciones propias y de las imágenes que le devuelven los otros.

Delval (1998) propone que el carácter más determinante en la adolescencia, es la entrada y la inserción en el mundo de los adultos, entrada ambivalente pues se quiere pertenecer a este y se lo niega al mismo tiempo. Para entrar a ese mundo adulto, el adolescente necesita oponerse a quienes lo integran, por ello se aleja de su familia y cambia principalmente los vínculos con sus padres. En este proceso los amigos y compañeros pasan a desempeñar un papel muy importante, pues en ellos encuentran una fuente de apoyo a la hora de alejarse de la familia y permiten “compartir experiencias con otras personas que tienen los mismos problemas y una posición semejante en el mundo”. (p.1088-1089). A su vez, el grupo de pares, además de ayudar a establecer una relación más independiente con respecto a los padres, “genera un espacio de puesta a prueba de las capacidades para tomar decisiones sin restricciones adultas” (Cattaneo & Schmidt,

2014, p.18). Sin embargo, cabe destacar, que a pesar de su aparente oposición e independencia, los adolescentes necesitan mucho el apoyo y la comprensión de la familia (Delval, 1998).

Por su parte Urribarri (2015) realiza una revisión crítica al lugar central que ocupó el duelo en las formulaciones teóricas y clínicas sobre la problemática adolescente. Entre ellas la postulada por la ya mencionada Arminda Aberastury y colaboradores. Según Urribarri, para estos autores, lo central del duelo es la pérdida, sin embargo este autor cuestiona, por ejemplo, el duelo por el cuerpo infantil, con las siguientes preguntas “¿por qué el adolescente significa su cuerpo cambiante necesariamente como pérdida? ¿O es que acaso no observamos, en la generalidad, que el crecimiento y la maduración puberal son ansiosamente deseados, esperados y recibidos con júbilo?” (p.41). En cuanto al duelo por el rol y la identidad infantiles, que enfatiza la búsqueda de una nueva identidad que reemplace la pérdida, cuestiona que “si lo que caracteriza el sentimiento de identidad en el sujeto es continuar siendo él mismo aun en el cambio, ¿cómo es que se pierde una identidad y se “deambula” hasta la adquisición de otra?” (p.42). Si fuese así, declara el autor, al haber perdido su noción de identidad, “todos los adolescentes atravesarían por un largo período psicótico” (p.42).

Una de las dificultades en torno al tema del duelo, proviene de que se enfatiza en lo que el adolescente deja y a esto se le da carácter de pérdida, pero al decir de Urribarri (2015), este no pierde, sino que cambia, se transforma. Si bien existen dificultades para dejar lo conocido, es decir, lo infantil - que se modifica, complejiza y organiza bajo una nueva forma - existe un ferviente deseo por lo nuevo. Aquello que deja de existir en su forma infantil, como la relación con los padres, la identidad, el rol y el cuerpo, cambian pero no constituyen propiamente una pérdida, por lo que no hay motivos para el duelo. Según este autor, las vacilaciones o trastornos que se puedan observar en estas edades “pueden ser explicados, no en función de las dificultades para elaborar los duelos, sino en cuanto a la necesidad de incluir nuevas capacidades y funciones frente a las cuales el adolescente se encuentra desconcertado” (p.45).

Para finalizar este apartado, se destaca que tanto las concepciones clásicas como contemporáneas tienen muy presente la influencia del contexto al momento de realizar sus abordajes, por ejemplo: “la adolescencia nunca ocurre en un vacío social. La sociedad siempre estampa en la generación adolescente un sello único y decisivo” (Blos, 1979, p.172); “toda adolescencia lleva, además del sello individual, el sello del medio cultural, social histórico desde el cual se manifiesta” (Aberastury y Knobel, 1985, p.33). Asimismo desde la perspectiva contemporánea, Delval (1998) reconoce que la adolescencia es un

fenómeno determinado por la sociedad en la que se produce, pudiendo adoptar diversas formas según cómo interactúen los cambios físicos y psicológicos, y las resistencias sociales; finalmente, Cattaneo y Schmidt (2014), proponen que el contexto sociocultural va a moldear el proceso de desarrollo en sus distintos planos.

Adolescencias y educación secundaria

La educación secundaria, se origina en Europa, hacia los siglos XVI y XVII, y su propósito era la preparación para el acceso a las universidades. Esta educación era destinada a varones y a una minoría dirigente y adinerada. Se hacía cargo de los estudiantes a la edad aproximada de diez años, durante más o menos unos siete años. El propósito preparatorio constituye la primera y, hasta el siglo XIX inclusive, la única función de ésta. Sin embargo, a lo largo de este siglo, se producen una serie de cambios, en gran medida, como consecuencia de las presiones ejercidas por los nuevos sectores sociales para acceder a la escuela secundaria. De esta forma “la función exclusivamente preparatoria va a chocar con la función profesional y la posibilidad de que sea un ciclo terminal” (Obiols & De Signi, 1996, p.84). A finales de este siglo, comienza a extenderse a las mujeres.

El crecimiento económico, la urbanización y el desarrollo tecnológico, lleva a que a mediados del siglo XX, la educación secundaria pueda expandirse a casi el conjunto de la población adolescente en países como Japón, EE.UU. y los de Europa Occidental. Con ello surge la idea de extender la obligatoriedad de la enseñanza, al menos, al ciclo básico de la educación secundaria. Así aparece un nuevo propósito, la formación básica o general, cuya función según Zanotti era “otorgar una base de sustentación cultural desde la cual se pueda entender el mundo en el cual se está ubicado y permita desenvolverse dentro de él” (citado por Obiols y De Signi, 1996, p.85).

La coincidencia del inicio de la adolescencia con el paso por las instituciones de educación secundaria, hacen de éstas uno de los principales ámbitos en los cuales gran parte de los adolescentes –como actores sociales– participan hoy. Las instituciones de educación secundaria, donde pasan una parte importante de su tiempo, constituyen espacios de vida adolescente, en ellas “el carácter heterogéneo, múltiple, diverso y cambiante de las expresiones y formas de la condición adolescente se manifiesta” (Reyes, 2009, p.152), y a su vez, en ellas “se construyen y reconstruyen como sujetos junto con otros adolescentes bajo ciertas condiciones institucionales y estructurales” (p.153). En estas instituciones según Dubet y Martuccelli (1998)

los adolescentes pasan una parte importante de su tiempo interactuando con otros adolescentes entre procesos de subjetivación, redefinición y resignificación, entre nuevas exigencias sociales, prácticas educativas y las condiciones que las instituciones educativas les imponen; fusionando su condición adolescente con una forma de ser estudiante en la experiencia escolar cotidiana. (mención en Reyes, 2009, p.152)

La influencia de las TICS en el desarrollo cognitivo adolescente y en el aprendizaje

En las últimas décadas, los países industrializados han experimentado un período de intenso progreso tecnológico, que ha provocado de forma rápida cambios sociales, políticos y económicos, que tienen una influencia directa en el desarrollo de los seres humanos. Lalueza, Crespo & Camps (2008) plantean que “desde una perspectiva constructivista que entiende el desarrollo como la transformación a través del proceso de intercambio entre organismo y entorno físico y social, las tecnologías juegan un papel esencial en la definición de los procesos evolutivos (p.55)”.

La tendencia al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), entendidas como “aquellas herramientas y programas que tratan, administran, transmiten y comparten la información mediante soportes tecnológicos” (Salmerón, 2015, p.18), se da en todas las edades. Sin embargo, en la adolescencia se aprecia un mayor uso, nacidos inmersos en las nuevas tecnologías, se los denomina nativos digitales (Prensky, 2001, mencionado en Quiroga, 2011), y han incorporado las TIC de manera habitual en su vida.

A través de estudios de neuroimagen, se ha demostrado que en la adolescencia se produce una proliferación de células cerebrales y una reorganización del funcionamiento cerebral (Giedd, Blumenthal, Jeffries, 1999, mencionado en Quiroga, 2011). Estos cambios constituyen un segundo período crítico en el desarrollo del mismo (el primero a los 3 años). Small (2009, en Quiroga, 2011) ha comprobado la influencia del uso de las nuevas tecnologías en los sistemas neuronales en adultos, detectando en estos la activación de la corteza frontal dorsolateral. A raíz de esto Quiroga (2011) se cuestiona “¿Cuál puede ser el efecto de estas prácticas en sujetos vulnerables o en pleno periodo crítico como niños o adolescentes? ¿Qué significaría la presencia de un nuevo cableado neuronal para toda una generación?” (p.149).

A su vez se ha planteado el debate sobre si las nuevas tecnologías contribuyen al aumento o a la disminución de las capacidades intelectuales. Según Quiroga (2011), existen

funciones cognitivas en las que los nativos digitales muestran un mayor desempeño, como en el aumento de la velocidad atencional, perceptiva y de procesamiento, incremento de la capacidad de ejecución de multitarea, incremento de la memoria de trabajo, entre otras. Mientras que algunas de las funciones alteradas por el uso exclusivo o excesivo de las mismas, correspondería a dificultades para la focalización de la atención, dificultades para el razonamiento y la abstracción, búsqueda inmediata de recompensas, dificultades para la lectura placentera y la lectura profunda, como sinónimo del pensamiento profundo, entre otras.

En la sociedad del conocimiento, las TIC adquieren protagonismo, se las valora como factor de transformación social, y el ámbito educativo es uno de los contextos en los que su incorporación no ha sido indiferente (Dans & Muñoz, 2016). La formación en estos contextos no puede desligarse de su uso, ya que cada vez son más asequibles y de uso más fácil para los adolescentes.

A pesar de esto y de la literatura sobre los beneficios de la tecnología, la etapa de educación secundaria, caracterizada por la instrucción directa, es decir aquella en la cual el profesor es el que da clases teóricas, habla y explica, mientras que los estudiantes escuchan, toman notas, leen el texto y memorizan; parece ser la más reacia a las innovaciones. Este tipo de instrucción dice Prensky (2011), cada vez surte menos efecto, y generalmente la respuesta de los estudiantes es la de desconectar.

El autor plantea que los estudiantes de las aulas están cambiando, en gran medida como resultado de sus experiencias con la tecnología fuera de las instituciones educativas; y estos quieren aprender de manera diferente al pasado, de forma que tenga significado para ellos, que se utilicen métodos que de forma inmediata les hagan ver que el tiempo que pasan en su educación formal tiene valor.

Actualmente se reconoce que la tecnología digital, que ha entrado más o menos rápidamente en las aulas, se está convirtiendo en una parte importante de la educación de los estudiantes, y usada correctamente puede ayudar a volver el aprendizaje “conectado con la realidad, atractivo y útil para su futuro” (Prensky, 2011, p.9). El problema según este autor es que aún no está del todo claro cómo usarla en la escuela para que las enseñanzas sean significativas, y es en función de cómo se use que podría ayudar o entorpecer el proceso educativo.

Motivación

Según Alonso Tapia (2005) “uno de los factores principales que condicionan el aprendizaje es la motivación con que éste se afronta” (p.211). Etimológicamente, la palabra motivación deriva del latín *motivus* o *motus*, que significa ‘movimiento’ y el sufijo “ción” que indica acción y efecto. Según Pintrich y Shunk (2006) “la motivación es el proceso que nos dirige hacia el objetivo o la meta de una actividad, que la instiga y la mantiene (...) La motivación implica la existencia de unas metas que dan ímpetu y dirección a la acción”(Citado en Curione & Huertas, 2016, p.205).

Huertas (1997), se refiere a la motivación como un proceso psicológico, en el que la energía que esta proporciona tiene componentes cognitivos, afectivos y emocionales que determinan la planificación y la actuación de los sujetos. Estos componentes presentes en el proceso motivacional “influyen en la elección, iniciación, dirección, magnitud y calidad de una acción que persigue alcanzar un fin determinado”(p.33). Este mismo autor plantea que “la motivación no es otra cosa que una teoría, o un conjunto de teorías, que intentan describir y, si es posible, explicar todos los procesos implicados en nuestras cosas del querer” (Huertas, 2008, p.1).

Cabe destacar que en este campo de estudio, de este constructo que la psicología ha dado en llamar motivación, coexisten múltiples teorías, que han otorgado peso a distintos aspectos del complejo proceso motivacional, dificultando así el alcance de una definición precisa (Curione & Huertas, 2016).

En el presente trabajo, el marco teórico a desarrollar dentro del amplio abanico de teorías motivacionales, será el de la Teoría de la motivación intrínseca, también conocida como Teoría de la autodeterminación (TAD). La elección se debe a que esta teoría detalla cómo los factores sociales y contextuales pueden favorecer o disminuir la motivación de los sujetos mediante la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas; a su vez, uno de los sentires frecuentes que los estudiantes asociaron al período de suspensión de las clases presenciales, fue la desmotivación (INEEd, 2021), y el concepto de desmotivación es precisamente introducido por esta teoría.

Según Ryan y Deci (2000) la mayoría de las teorías de la motivación han reflejado las preocupaciones de distintos profesionales por la cantidad de motivación que tienen los sujetos hacia una tarea, de esta manera se considera la motivación como un fenómeno unitario, que varía desde muy poca motivación para actuar hasta mucha.

Sin embargo, para estos autores, la motivación no es un fenómeno unitario, ya que las personas

no sólo tienen diferentes cantidades, sino también diferentes tipos de motivación. Es decir, varían no sólo en el nivel de motivación (cuánta motivación), sino también en la orientación de esa motivación (qué tipo de motivación). La orientación de la motivación se refiere a las actitudes y los objetivos subyacentes que dan lugar a la acción, es decir, se refiere al porqué de las acciones (Ryan & Deci, 2000, p.54).

En esta teoría se distinguen distintos tipos de motivación en función de las diferentes razones o metas que dan lugar a una acción. La distinción más básica es entre la motivación intrínseca, que depende de factores internos y es la que lleva a hacer algo por ser inherentemente interesante o disfrutable, es la que lleva a implicarse en una tarea por su valor en sí mismo, y no como un fin para alcanzar otra cosa; y la motivación extrínseca, que se refiere a hacer algo porque conduce a un resultado determinado.

Los diferentes tipos de motivación se encuentran a lo largo de un continuo que varía según los niveles de autodeterminación percibidos por la persona, en el extremo de mayor percepción de autodeterminación, se encuentra la motivación intrínseca; en el extremo opuesto, la desmotivación, que Ryan y Deci (2000) definen como “el estado de falta de intención para actuar” (p.61); y entre ambos extremos se hallan los distintos tipos de motivación extrínseca.

Por otro lado, la TAD postula que los seres humanos necesitan satisfacer tres necesidades psicológicas básicas: autonomía (o autodeterminación), competencia y relación, estas constituyen los principios que organizan la motivación. La necesidad de autonomía o autodeterminación refiere a “ser autoiniciador y autorregulador de las propias acciones” (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991, p.327), cuando una conducta es autodeterminada, la persona percibe que el locus de causalidad es interno a su yo. Esta necesidad psicológica es el componente principal de la motivación intrínseca, y cuando se ve cubierta “inmediatamente se generan sentimientos positivos, relacionados con el interés y el placer” (Curione & Huertas, 2016, p.214).

La competencia (Deci & Ryan, 1985) es “la necesidad psicológica de eficacia en las interacciones con el ambiente, la cual se ve reflejada en el deseo de ejercer las propias capacidades y habilidades, de buscar y lograr dominar los desafíos de modo óptimo” (Curione y Huertas, 2016, p.214), es la percepción y confianza que tiene una persona sobre las propias capacidades. La relación hace referencia a sentimientos de conexión con los demás (Ryan y Deci, 2000), implica el desarrollo de conexiones de apoyo, seguras, y satisfactorias con los demás (Deci et al., 1991).

Motivación intrínseca:

Ryan y Deci (2020) proponen que la motivación intrínseca “es probablemente la responsable de la preponderancia del aprendizaje humano a lo largo de la vida” (p.2) y la definen como la realización de una actividad por la satisfacción y placer inherente que conlleva (Ryan y Deci, 2000). Esta “surge de manera espontánea de las necesidades psicológicas y de los esfuerzos innatos de crecimiento” (Reeve, 2010, p.83). Implica hacer algo por ser inherentemente interesante, disfrutable, por la diversión o el reto que derivan de su realización, y no por alguna consecuencia separable, lo que interesa en la actividad en sí misma, por su propio valor, más que estímulos, presiones o recompensas externas. Los comportamientos intrínsecamente motivados representan el prototipo de la autodeterminación: emanan del yo y están plenamente respaldados (Deci et al., 1991). Entre los beneficios que incluye promover este tipo de motivación en los sujetos, se encuentran la persistencia, la creatividad, la comprensión conceptual y el bienestar subjetivo (Reeve, 2010).

Motivación extrínseca:

La motivación extrínseca es un constructo que se da siempre que se realiza una actividad con el fin de obtener algún resultado separable, los comportamientos motivados extrínsecamente son de naturaleza instrumental (Ryan & Deci,2000). La TAD propone que existen cuatro distintos tipos de motivación extrínseca, que difieren en el grado de autonomía: regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y regulación integrada; estos cuatro tipos de motivación son el resultado de que el proceso de internalización ha sido diferentemente eficaz (Deci et al., 1991), entendiendo a este proceso como aquel a través del cual las personas transforman la regulación por contingencias externas en regulación por procesos internos (Schafer,1968, mencionado en Deci et al., 1991), es decir, las conductas se van volviendo cada vez más autodeterminadas.

La regulación externa representa las formas menos autodeterminadas de motivación extrínseca, las conductas son realizadas para satisfacer demandas u obtener contingencias de recompensa impuestas externamente, y estas contingencias se consideran los lugares de iniciación y regulación (Deci et al. 1991; Ryan & Deci, 2000). La regulación introyectada implica la asunción e interiorización de normas o exigencias que presionan al sujeto para que se comporte y que están respaldadas por sanciones amenazadas (por ejemplo, la culpa) o por recompensas prometidas (por ejemplo, el autoengrandecimiento) (Deci et al, 1991). Si bien la regulación es interna a la persona, las conductas introyectadas no se experimentan como parte plena del yo, no son aceptadas como propias (Ryan y Deci, 2000).

La regulación identificada se produce cuando la persona ha llegado a valorar el comportamiento y se ha identificado con la importancia personal de una conducta, aceptando su regulación como propia. La identificación permite a la persona sentir una sensación de elección sobre su comportamiento. Por último, la regulación integrada, que es la forma más autónoma de motivación extrínseca. La integración se produce cuando las regulaciones identificadas se han asimilado completamente al yo, es decir que son congruentes con los demás valores y necesidades del sujeto. La regulación integrada comparte muchas cualidades con la motivación intrínseca, ya que ambas son autónomas. Sin embargo, se diferencian en que, esta última se caracteriza por el interés en la actividad en sí, mientras que la regulación integrada se caracteriza por la importancia personal de la actividad para un resultado valorado (Deci et al. 1991; Ryan & Deci, 2000).

Según los autores de esta teoría, no siempre se puede confiar en la motivación intrínseca para fomentar el aprendizaje; por ello, es importante que quienes trabajan en educación puedan comprender los diferentes tipos de motivación extrínseca y lo que fomenta cada uno de ellos, “saber cómo promover 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.55).

Desmotivación:

Ryan y Deci (2000) proponen que la desmotivación se caracteriza por el estado de ausencia de motivación, es la “falta de intención para actuar” (p.60), por lo que la persona no se encuentra motivada intrínseca ni extrínsecamente. Cuando una persona está desmotivada, “su conducta carece de intencionalidad y de un sentido de causalidad personal” (p.60). Los procesos asociados a nivel psicológico a la desmotivación son la percepción de ausencia de contingencia, es decir, que hay una ausencia de relación entre lo que se hace y lo que acontece; la percepción de baja competencia, la persona desmotivada se siente poco capaz; ausencia total de relevancia de la actividad a realizar; percepción de que no se actúa movido por sus propias intenciones; y por último, que no se logran atribuir los resultados a causas internas o externas, el lugar de control es impersonal.

Motivación en función de la edad

Ryan y Deci (2000) plantean que luego de la primera infancia, “la libertad de estar intrínsecamente motivado se ve cada vez más limitada por las exigencias sociales y los roles que exigen que los individuos asuman la responsabilidad de tareas no intrínsecamente interesantes” (p.60), un ejemplo de ello, según estos autores, es que en las escuelas parecería que la motivación intrínseca se debilita a medida que se avanza de curso.

¿Existe realmente, una disminución evolutiva de la motivación intrínseca, al menos en la escuela/liceo? A continuación se presentan cuatro investigaciones que han dado con dicha cuestión.

Los primeros resultados importantes sobre el desarrollo en esta área fueron publicados en el año 1981 por Susan Harter, en un artículo en el que presentaba por primera vez su Escala de Orientación Intrínseca versus Extrínseca en el Aula. En las formulaciones de esta autora la orientación motivacional se refiere a las razones por las que los niños prefieren participar en conductas de dominio, y define la motivación intrínseca como "una orientación hacia el aprendizaje y el dominio en el aula" (Harter, 1981, p.310) en oposición a la motivación extrínseca. El desarrollo de su teoría tiene como punto de partida el modelo de motivación por la efectividad propuesto por White (1959), que refiere a la búsqueda de involucrarse en tareas que impliquen cierto dominio, en cual su realización produce un efecto inherentemente placentero en los sujetos.

El objetivo de esta escala era evaluar los niveles generales de motivación intrínseca frente a la extrínseca de los niños en tres dimensiones: la primera de estas dimensiones implicaba una "preferencia por el reto" frente a una "preferencia por el trabajo fácil asignado"; la segunda implicaba la realización de tareas por "curiosidad/interés" frente a "complacer al profesor/obtener buenas notas"; la tercera examinaba la dimensión del "dominio independiente" frente a la "dependencia del profesor" para recibir orientación y ayuda. Entre los resultados obtenidos al ser administrada a una muestra de 793 niños de escuelas públicas de California, desde el tercer hasta el noveno grado (entre 8 y 14 años de edad aproximadamente), se hallaron disminuciones sistemáticas y significativas en la orientación motivacional intrínseca y/o aumentos significativos en la orientación motivacional extrínseca con el aumento de la edad o del grado, en cada una de las tres medidas de los componentes y, por consiguiente, también en una medida compuesta.

Otras investigaciones (por ejemplo, Tzuriel, 1989; Newman, 1990) trataron de reproducir los resultados hallados por Harter, utilizando su misma escala, y en general, proporcionaron más apoyo a las conclusiones iniciales de esta autora, sobre el declive de la motivación intrínseca con el aumento de la edad o grado. Sin embargo, existe una limitación en estos estudios, referida a una conceptualización dicotómica de la motivación, que impidió evaluar el cambio en la motivación intrínseca y extrínseca de forma independiente.

Partiendo de esta limitación, Lepper, Sethi, Dialdin y Drake (1997), realizaron modificaciones en la escala de Harter, para permitir su evaluación independiente. En esta adaptación, cada pregunta original de sus escalas de desafío, curiosidad e independencia se dividió en dos preguntas separadas, dando lugar a un ítem de motivación intrínseca y

otro de motivación extrínseca. Los resultados obtenidos, al administrar la versión modificada de la escala a 358 niños desde el tercer hasta el octavo grado, de dos escuelas grandes y étnicamente diversas de San José, California, mostraron que incluso cuando la motivación intrínseca y la motivación extrínseca se evalúan por separado, se sigue encontrando una disminución constante de la motivación intrínseca con el aumento de la edad y el grado. A su vez, no se hallaron pruebas de un aumento complementario de la motivación extrínseca durante este período, por el contrario, se mantiene relativamente constante o muestra, si acaso, un leve descenso paralelo.

Otis, Grouzet y Pelletier (2005), examinaron los cambios en la motivación intrínseca y extrínseca durante la transición de la escuela secundaria a la superior, desde la perspectiva multidimensional de la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 2002), utilizando la versión francesa de la Escala de Motivación Académica desarrollada por Vallerand y sus colegas (1989). En el estudio participaron 646 estudiantes matriculados en los institutos de secundaria y bachillerato de un distrito escolar católico francófono de la región de Ottawa (Canadá). La recogida de datos tuvo lugar durante 3 años consecutivos, cuando los participantes estaban en 8º, 9º y 10º curso (edades medias de 13, 14 y 15 años respectivamente). Los resultados obtenidos indicaron que la motivación intrínseca y todas las formas de motivación extrínseca disminuyeron significativamente durante la transición a la escuela secundaria y siguieron disminuyendo entre el primer y el segundo año de la escuela secundaria superior. La desmotivación aumentó ligeramente durante el año de transición (9º grado), pero luego disminuyó ligeramente durante el segundo año en la escuela secundaria superior.

El estudio llevado a cabo por Gillet, Vallerand y Lafrenière (2012), tuvo como objetivo principal investigar la motivación intrínseca y extrínseca, y la desmotivación en función de la edad, en una muestra de 1.606 estudiantes de primaria y secundaria de entre 9 y 17 años, de la ciudad de Quebec, Canadá. La motivación hacia las actividades escolares se evaluó con una escala adaptada de Ryan y Connell (1989) y Vallerand y O'Connor (1991). Los resultados revelaron, en primer lugar, una disminución sistemática de la motivación intrínseca y de la motivación extrínseca autodeterminada de los 9 a los 12 años, una lenta estabilización hasta los 15 años, seguida de un aumento a partir de ese momento. En segundo lugar, la motivación extrínseca no autodeterminada mostró una disminución hasta los 12 años y una lenta estabilización después de ese momento. Por último, la desmotivación fue relativamente baja y estable desde los 9 hasta los 17 años.

En estas investigaciones es posible observar que al medir ambos tipos de motivación ya sea de forma dependiente (Harter, 1981) o independiente (Lepper et al. 1997;

Otis et al., 2005; Gillet et al., 2012), existe una tendencia clara de disminución de la motivación intrínseca con el aumento de la edad o el grado. Novedoso son los hallazgos de Gillet et al., de la disminución de la motivación intrínseca (y de la motivación extrínseca autodeterminada) de los 9 a los 12 años de edad, con una lenta estabilización hasta los 15 años, y su aumento a partir de ese momento, asociado a que a esta edad los estudiantes deciden qué orientación de bachillerato seguir. En cuanto a la motivación extrínseca, en las investigaciones presentadas no se halla acuerdo en que es lo que sucede con la misma. Dos de estos estudios, hacen referencia a la desmotivación, Otis et al., hallaron que esta aumentó de forma ligera en 9° grado con una ligera disminución al siguiente año; mientras que en Gillet et al., la desmotivación fue relativamente baja y estable desde los 9 hasta los 17 años.

Aburrimiento:

Clásicamente el rol del docente de secundaria se describe “como el de un sustituto válido y necesario de los padres en una época de rebelión” (Obiols & De Signi, 1996, p.96), en la institución educativa esta rebelión del adolescente podría librar batalla y así aparecer la independencia intelectual. Un buen docente debía estimular la discusión y el desarrollo del pensamiento. En esta situación, de forma inherente al vínculo docente-alumno, el adolescente despliega mecanismos de escisión, de proyección, de identificación y de idealización sobre el docente. Sin embargo hoy en día, dicen los autores, el docente que entre al aula no es considerado de esta forma, su profesión ya no está jerarquizada socialmente, la valoración social de esta ya no es la misma, y en la medida en que las instituciones educativas y los profesores ya no son la pantalla – de proyección, identificación e idealización – la consecuencia es el aburrimiento.

En la literatura, existen muchas definiciones diferentes de aburrimiento, Vodanovich y Watt (2016) plantean que “las diferentes definiciones parecen ser casi tan numerosas como los artículos empíricos y literarios que se han descrito sobre este tema” (p.220), por lo que según estos autores sería beneficioso para las investigaciones desarrollar una definición unificada de este constructo. Sin embargo, existe acuerdo sobre ciertos aspectos del aburrimiento, entornos poco estimulantes, problemas de atención, percepción de que el tiempo pasa lentamente, entre otros.

Ejemplo de algunas de estas definiciones, Geiwitz (1966) relaciona el aburrimiento con "la baja excitación, el aumento de los sentimientos de desagrado, la restricción y la repetitividad" (citado en Tze, Daniel & Klassen, 2015, p.120); O'Hanlon (1981) lo define como un "estado psicofisiológico único [que] comprende un conjunto de reacciones emocionales, motivacionales y cognitivas interrelacionadas que tienen una base biológica

común" (citado en Tze et al., 2015, p.121); y Conrad (1997), como "estado subjetivo fundamentalmente negativo en el que el individuo experimenta poco interés por lo que está ocurriendo en ese momento" (citado en Eren, 2016, p.897).

Pekrun, Goetz, Daniels, Stupinsky y Perry (2010), clasifican al aburrimiento como una emoción negativa y desactivadora "porque se experimenta como desagradable e implica una reducción de la activación fisiológica" (p.532), que consta de "componentes afectivos específicos (sentimientos desagradables y aversivos), componentes cognitivos (percepciones alteradas del tiempo), componentes fisiológicos (disminución de la excitación), componentes expresivos (expresión facial, vocal y postural) y componentes motivacionales (motivación para cambiar de actividad o abandonar la situación)" (p.532).

Respecto al aburrimiento en entornos de logro, Pekrun (2006) desarrolló una teoría de control-valor de esta emoción. En dicha teoría, se espera que el estudiante experimente aburrimiento durante una actividad académica, al percibir como carente de valor una tarea de logro dada, junto con un alto control o falta de control sobre la misma. Según este marco teórico, los efectos de las emociones sobre el rendimiento están mediados por tres tipos distintos de mecanismos funcionales: la disponibilidad de recursos cognitivos, la motivación subyacente a las actividades de logro y las estrategias utilizadas al realizar estas actividades.

El aburrimiento experimentado durante una tarea de logro reduce los recursos cognitivos disponibles para la misma, al retirar la atención de una actividad carente de valor y dirigirla hacia estímulos y actividades más gratificantes. El aburrimiento causado por una actividad es aversivo e induce la motivación para evitar la actividad, siendo incompatible con la experiencia de interés y disfrute situacional de la misma, por lo que se espera que reduzca la motivación intrínseca y la persistencia en el aprendizaje. A su vez, conduce a un procesamiento superficial de la información y reduce el uso de cualquier estrategia cognitiva y metacognitiva relacionada con la tarea. Como consecuencia de estos efectos, se espera que el aburrimiento tenga una influencia negativa sobre el rendimiento (Pekrun et al. 2010).

Estrategias para enfrentar el aburrimiento

Las actividades aburridas no siempre son evitables, especialmente en ámbitos educativos. Por la heterogeneidad de los intereses de los estudiantes y de sus percepciones sobre las clases, sería muy difícil evitar que todos los estudiantes experimenten aburrimiento. Cuando los estudiantes se enfrentan a situaciones que podrían considerarse aburridas, según Nett, Goetz y Daniels (2010)

la forma en que [estos] deciden percibir y afrontar las situaciones puede evitar la aparición del aburrimiento o influir en la duración del mismo. En este sentido [...] parecen utilizar diferentes estrategias para enfrentarse al aburrimiento y, por tanto, para evitarlo o aliviarlo. (p.628)

Estos autores, siguiendo la investigación existente sobre el afrontamiento del estrés presentada por Holahan, Moos y Schaefer (1996), identificaron cuatro estrategias de afrontamiento del aburrimiento clasificadas por dos dimensiones. La primera dimensión identifica el enfoque de la estrategia de afrontamiento como de aproximación o de evitación. La segunda dimensión distingue entre estrategias cognitivas y conductuales de afrontamiento. Las estrategias de aproximación implican el afrontamiento mediante la resolución del problema y las estrategias de evitación implican el afrontamiento mediante la evasión o la huida del problema.

Las estrategias de aproximación cognitiva implican cambiar la percepción respecto a la situación de aburrimiento, mientras que las estrategias de aproximación conductual, refieren al cambio de la situación de aburrimiento en sí. Las estrategias de evitación cognitiva consisten en que los alumnos ocupen sus pensamientos con algo no asociado a la lección, mientras que, las estrategias de evitación conductual se dan cuando los alumnos se distraen de las situaciones aburridas haciendo otra cosa.

El objetivo del estudio realizado por estos autores, fue examinar las estrategias que utilizan los estudiantes para hacer frente al aburrimiento en la escuela y su eficacia relativa, así al identificarse las estrategias más exitosas para hacer frente al aburrimiento, los investigadores y los profesionales podrán ayudar mejor a los estudiantes a afrontar su aburrimiento. A través de esta investigación, hallaron que los estudiantes que utilizaron estrategias de aproximación cognitiva experimentaron menores niveles de aburrimiento, además de esforzarse más en las clases y estar más interesados (Nett et al. 2010).

Motivación y aburrimiento

Si bien Deci y Ryan (1985) no tuvieron directamente en consideración la relación entre la motivación intrínseca y el aburrimiento, Weissinger, Caldwell y Bandalos (1992), plantean que el aburrimiento puede ser una interrupción del proceso de motivación intrínseca. Desde una perspectiva motivacional, dicen las autoras “el aburrimiento debería ser un estado fugaz que señala la necesidad de una excitación óptima” (p.318).

Se han encontrado escasos estudios que aborden los nexos entre motivación autodeterminada y emociones en el ámbito de la educación secundaria. Respecto al aburrimiento, en las investigaciones realizada por Ntoumanis (2002) y Sas-Nowosielski (2008) en clases de educación física, este correlacionó positivamente con la desmotivación y la regulación externa, mientras que las correlaciones con la regulación identificada, y la motivación intrínseca fueron negativas. En el primer estudio la correlación entre el aburrimiento y la regulación introyectada fue negativa, mientras que en el segundo esta no fue significativa.

González et al., (2013) analizaron las relaciones entre motivación autodeterminada, aburrimiento, disfrute y rendimiento en clase de Lengua, en una muestra compuesta por 642 estudiantes de secundaria de entre 12 y 18 años de edad. Entre los resultados se halló que la regulación externa y la desmotivación fueron predictores positivos del aburrimiento, mientras que la regulación identificada y la motivación intrínseca lo predijeron negativamente; por último, la relación entre regulación introyectada y aburrimiento, aunque negativa, no fue significativa.

Adolescencias y pandemia

El jefe de la Organización Mundial de la Salud (OMS), Hans Kluge (2020), ha señalado recientemente que el aislamiento, el distanciamiento físico, el cierre de escuelas y lugares de trabajo, son desafíos que han afectado a las distintas poblaciones, siendo naturales las manifestaciones de estrés, ansiedad, miedo y soledad. El cierre de las instituciones educativas y el distanciamiento físico implicaron cambios importantes en las rutinas de los adolescentes que, unidos a los factores estresantes intrínsecos a la vivencia de la emergencia sanitaria como los duelos y pérdidas de seres queridos, el miedo social al contagio, las dificultades económicas, la frustración de planes y aburrimiento, la incertidumbre respecto a la duración de las medidas de distanciamiento, la falta de espacio personal en sus hogares, pudieron influir negativamente en su salud mental, o empeorar los problemas preexistentes (Paricio del Castillo & Pando Velasco, 2020).

Particularmente en los adolescentes, diferentes estudios nacionales e internacionales indican algunas de las repercusiones psicosociales que la pandemia ha tenido sobre estos, alteraciones en la alimentación (Val-Roqué, Andrés & Saldaña, 2021), en el sueño (Val-Roqué et al., 2021), estrés, ansiedad, depresión (Poenitz, Bustillos & Quintero, 2021; Delgado & Álvarez, 2021; Val-Roqué et al., 2021), virtualidad excesiva (Delgado & Álvarez, 2021; Paricio del Castillo & Pando Velasco, 2020), desmotivación (Poenitz, et al., 2021), entre otras. En nuestro país muchos adolescentes han hecho

referencia a sentir mayor hermetismo, menor necesidad de comunicación, falta de energía, aburrimiento, desmotivación o falta de ganas para realizar actividades, sensación de estancamiento y de infinitud de este tiempo (Sociedad uruguaya de pediatría, 2021).

En este contexto de pandemia que “redobló la incertidumbre, deshizo rutinas, afectó los espacios sociales e instaló a la virtualidad como un medio de conexión privilegiada” (Frison & Di Maglio, 2021, p.7), no es de extrañar que los procesos de aprendizaje se hayan visto alterados. El hecho de tener que adaptarse a nuevas formas de aprendizaje e intercambios, el no poder compartir de forma presencial con los docentes y compañeros, así como también dificultades que pudieran surgir en los hogares debido a la pandemia, han influido en el sentimiento de apatía y la falta de motivación hacia el aprendizaje, y en el desinterés para la realización de las tareas asignadas por los docentes (Poenitz, et al., 2021). A su vez, el estudio realizado por Thompson et al. (2021) muestra cómo las desigualdades influyen en la motivación de los estudiantes, incluyendo el acceso diferencial a internet, las dinámicas familiares, las desigualdades en el tamaño de los hogares y el acceso al espacio y los recursos, “sin recursos de aprendizaje adecuados en casa, era difícil mantener la motivación para aprender” (p.71).

Holzer et al. (2021) siguiendo la teoría de la autodeterminación, realizaron una investigación a partir de los datos recolectados en ocho países de Europa, Asia y Norteamérica, en la que tuvieron como objetivo identificar las características psicológicas que se relacionan con el bienestar psicológico de los adolescentes en términos de emoción positiva y motivación intrínseca para el aprendizaje, y las características clave de su comportamiento de aprendizaje en la situación de educación a distancia durante la pandemia por COVID-19.

En este estudio se halló que la satisfacción de la necesidad básica de competencia se relaciona consistentemente con la emoción positiva y la motivación intrínseca para el aprendizaje y, a su vez, con el comportamiento de aprendizaje activo en términos de compromiso y persistencia. Los efectos de la relación percibida sobre las variables relacionadas con la motivación intrínseca para el aprendizaje y la conducta de aprendizaje fueron menos destacados, sin embargo los resultados ponen de relieve el papel de la relación experimentada para la emoción positiva. Los efectos de la autonomía percibida sobre la emoción positiva y la motivación intrínseca para el aprendizaje fueron menos destacados.

Una posible explicación de esto último según los investigadores -que esperaban efectos positivos más destacados-, es que en la situación excepcional de la pandemia por COVID-19, la autonomía experimentada podría desempeñar un papel diferente que en

circunstancias habituales; una gran cantidad de autonomía percibida en una situación inestable podría experimentarse de forma ambivalente, no conduciendo necesariamente a un aumento de la emoción positiva y de la motivación intrínseca para el aprendizaje.

Conclusión

La pandemia por Covid-19 ha provocado una crisis sin precedentes en todos los ámbitos. En el ámbito educativo, en un determinado momento, esta emergencia dió lugar al cierre repentino de sus instituciones como medida sanitaria para evitar la propagación del virus y el establecimiento del medio virtual como herramienta principal. Debido a este cierre, la rápida e inesperada transición del aprendizaje tradicional presencial al aprendizaje en línea -para la cual los sistemas educativos no estaban preparados- se ha convertido en un fenómeno peculiar que la historia nunca antes ha presenciado y que implicó sortear varios desafíos, como la falta de formación en competencias digitales, tanto de los estudiantes como de profesores; el acceso desigual a conexiones a internet, que afectó principalmente a los sectores de menores ingresos o mayor vulnerabilidad; sostener el vínculo con los estudiantes y las familias; las necesarias modificaciones a las currículas, entre otras.

Las problemáticas vinculadas a la motivación de los estudiantes, manifestada por estos mismos y los docentes, no son algo nuevo que haya emergido en este particular escenario, pero tras la transición al aprendizaje en línea, esta problemática parece haberse agudizado. El cometido del presente trabajo es el abordaje teórico y la reflexión sobre cómo pudo verse afectada la motivación de los estudiantes de secundaria ante esta situación. La TAD plantea que en la medida en que los contextos sociales no permitan la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas de competencia, relación y autonomía “disminuirán la motivación, perjudicarán el proceso natural de desarrollo y conducirán a la alienación y a un peor rendimiento” (Deci et al., 1991, p.332-333). La pregunta que surge es: ¿el contexto de pandemia permitió la satisfacción de estas necesidades?

La necesidad de autonomía, que puede satisfacerse a través de la oferta de opciones, minimizando los controles, reconociendo los sentimientos y en la puesta a disposición de la información necesaria para la toma de decisiones y la realización de las tareas (Deci et al.1991), según las respuestas de los estudiantes a las encuestas presentadas, pudo ser afectada por las dificultades asociadas a la cantidad de tareas propuestas por los profesores, y por la presión por cumplir con las mismas en determinados tiempos.

Según los autores de la TAD, la necesidad psicológica de autonomía es el componente principal de la motivación intrínseca, las otras dos necesidades son relevantes

pero quedan supeditadas a ella; los apoyos a la competencia y a la relación facilitarán la motivación intrínseca y la interiorización integrada sólo en la medida en que vayan acompañados de contextos que apoyen la autonomía. Huertas (2012) propone que las emociones y los afectos pueden socavar o modificar este orden de prioridades, pone en duda el lugar central de la necesidad de autonomía, y destaca la importancia del apoyo social para la motivación intrínseca. Ryan y Deci (2020) reconocen que el lugar central que ocupa la autonomía en su teoría ha sido un aspecto controversial, sin embargo, los autores sostienen que, aunque las culturas varían en sus valores y prácticas, incluida su valoración de la autonomía, no obstante, la importancia funcional de la autonomía es universal. En los hallazgos de Holzer et al. (2021) los efectos de la autonomía sobre la motivación intrínseca fueron los menos destacados, y la posible explicación que dan los autores es que en la situación excepcional de la pandemia por COVID-19, la autonomía experimentada podría desempeñar un papel diferente que en circunstancias habituales. En esta situación excepcional ¿pudo verse modificado el orden de prioridades?

Durante este período el vínculo entre los estudiantes, y entre estos y los docentes se vió afectado, ello pudo dificultar la satisfacción de la necesidad de relación. El establecimiento de relaciones que brinden seguridad y apoyo, no sólo son importantes para la motivación intrínseca, sino que como se ha plasmado, son fundamentales en el desarrollo de los adolescentes, y es lo que estos buscan en los grupos de pares. Aunque el distanciamiento de los pares puede que no haya perjudicado a todos de la misma manera, puede que muchos de ellos vieran satisfecha su necesidad de relación con sus familias.

Por su parte, la necesidad de competencia en la que es fundamental la percepción y confianza que tenga el estudiante sobre sus capacidades, pudo verse afectada por las dificultades para entender y cumplir con las tareas propuestas, por dificultades para aprender derivadas de las dinámicas de la virtualidad, las dificultades asociadas a las habilidades de los estudiantes en el uso de las TICs, así como por la falta de confianza y la complejidad para comprender algunas asignaturas.

En cuanto a la pregunta planteada, es posible observar que las necesidades psicológicas básicas, componentes principales de la motivación, pudieron verse insatisfechas de múltiples formas y ello siguiendo la propuesta de la TAD puede ser una de las causas de su disminución en los estudiantes. Sin embargo, tanto los estudiantes como algunos de los estudios presentados, no solo mencionan una disminución de la motivación, sino que puntualmente se habla de desmotivación. Ocasionalmente, se suele confundir la disminución de motivación intrínseca de los estudiantes de educación media (comprobada por diversos estudios, mencionados más arriba) con desmotivación; pero en el escenario de

la pandemia ¿estamos hablando propiamente de desmotivación? ¿Es correcta la utilización de este término?

Una posible explicación de porqué sería correcto hablar de desmotivación es que, algunos de los procesos psicológicos asociados a la desmotivación son, la ausencia total de relevancia de la actividad a realizar, y el contexto de pandemia pudo implicar mayores preocupaciones sobre otros aspectos o ámbitos de la vida de los estudiantes más allá de las tareas propuestas por los docentes y los distintos tipos de exigencias educativas; la ausencia de contingencia y la percepción de baja competencia, que pueden asociarse a las dificultades manifestadas para entender y aprender.

Por otro lado, las correlaciones positivas halladas (Ntoumanis, 2002; Sas-Nowosielski, 2008; González et al., 2013) entre desmotivación y aburrimiento, puede ser otro factor influyente, pues este último fue uno de los sentires frecuentes de los adolescentes durante el confinamiento, asociado a los cambios importantes que implicó en las rutinas de los adolescentes, la monotonía consecuente, un entorno poco estimulante y la percepción de que el tiempo pasa lentamente. A su vez, del aburrimiento del cual se espera que reduzca la motivación intrínseca, al ser incompatible con la experiencia de interés y disfrute de una actividad, induce a la motivación para evitarla, así los estudiantes pueden ocupar sus pensamientos con algo no asociado a la lección o haciendo otra cosa, en los hogares podría haber más distractores de los que hay en un salón de clase, y con la falta de un docente que acompañe presencialmente el proceso de enseñanza aprendizaje, y que trate de centrar su atención, esto puede ocurrir con mayor facilidad.

Ante este panorama ¿qué desafíos enfrenta la psicología? ¿Qué aportes puede brindar? En un contexto que generó respuestas inmediatas para proteger la salud física de la población, y en el que la salud mental quedó relegada -cayendo siempre en el ya conocido dualismo cartesiano-, es necesario trabajar con temáticas que aborden la salud de manera integral, sobre todo considerando las repercusiones que está teniendo la pandemia sobre las adolescencias, identificar las necesidades de estas últimas y reconocer en qué áreas intervenir. En medio de esta crisis, la salud y el bienestar de los estudiantes deben tener prioridad, sino difícilmente puedan hacer frente a las demandas educativas. A su vez, desde la academia es necesario profundizar en estudios que permitan identificar las consecuencias que la emergencia sanitaria está teniendo sobre las adolescencias, involucrando el área de salud, educación, asistencia social, entre otras, considerando las diferentes realidades socioculturales, para así poder comprender los desafíos venideros y tratar de minimizar los efectos negativos que ya se están presentando en estas poblaciones.

Por último, a pesar de sus bases psicobiológicas la adolescencia es un concepto cultural y social, esto determina que su definición esté sujeta a las características de las distintas sociedades y a las distintas épocas. En los aportes de los distintos autores presentados, se intenta dar cuenta de ello, sin embargo, es posible observar que tanto en las concepciones clásicas como contemporáneas, parece haber cierto acuerdo en determinadas características de las adolescencias, como la modificación de la imagen que el adolescente tiene de sí mismo y de las relaciones que establece con los demás, el establecimiento de las primeras relaciones afectivas fuera de la familia, en la que los grupos de pares adquieren una importancia trascendental, al ayudar a que el adolescente pueda comenzar a diferenciarse de esta última, y así habilitar el tránsito a la sociedad; todo ello significando un momento crucial en la construcción identitaria del sujeto. La pandemia por covid-19, y la correspondiente emergencia sanitaria, ha implicado muchos cambios a nivel social, esto lleva a una última pregunta ¿cómo se han construido y se están construyendo las identidades adolescentes en estos tiempos de cambio? Pregunta abierta de una reflexión inacabada, pues aún seguimos inmersos en este contexto, y desconocemos aún los efectos a largo plazo de la pandemia sobre las adolescencias.

Referencias:

- Aberastury, A., & Knobel, M. (1985). *La adolescencia normal*. Paidós
- Amorin, D. (2015). *Cuadernos de Psicología Evolutiva. Apuntes para una posible Psicología Evolutiva. Tomo I*. Psicolibros/Waslala
- Alonso Tapia, J. (2005). Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. En Ministerio de Educación y Ciencia. *La orientación escolar en centros educativos*. (págs.209-242). MEC.
- ANEP. (2020a). *Situación educativa en el contexto de la emergencia sanitaria*. Recuperado de https://observatorio.anep.edu.uy/sites/default/files/documentos/Otros_documentos_de_interes/Situaci%C3%B3n%20educativa%20en%20el%20contexto%20de%20la%20emergencia%20sanitaria.%202020.pdf
- ANEP (2020b). *Estudio sobre la perspectiva de los estudiantes en relación a la emergencia sanitaria y su educación*. Recuperado de <https://observatorio.anep.edu.uy/sites/default/files/arch/Informe%20Encuesta%20a%20Estudiantes%20covid%202020.pdf>
- ANEP. (2021). *Rendición de Cuentas 2020. Tomo 5. Educación en tiempos de pandemia. Acción 2020*. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2021/noticias/julio/20210701/TOMO%205%20EDUCACI%C3%93N%20EN%20TIEMPOS%20DE%20PANDEMIA%20-%20ACCI%C3%93N%202020%20Rendici%C3%B3n%20de%20Cuentas%202020.pdf>
- Blos, P. (1979). *La transición adolescente*. Amorrortu Editores.
- Cattaneo M., Scmidt V. (2014) Fundamentación teórica . En *Escala de metas de vida para adolescentes*. Paidós.
- 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.
- Dans, I., & Muñoz, C. (2016). Las redes sociales como motivación para el aprendizaje: opinión de los adolescentes. *Innoeduca: international journal of technology and educational innovation*. Vol. 2. No. 1. 20-28. Recuperado de: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/119689>
- 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
- Deci, E.L, y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.

- Delgado, T., & Álvarez, M. (2021). Factores socioemocionales que influyen en el aprendizaje durante la pandemia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(3), 281-299. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8019908>
- Delval, J. (1998). *El desarrollo humano*. Siglo XXI de España Editores.
- Eren, A. (2016). Unidirectional cycles of boredom, boredom coping strategies, and engagement among prospective teachers. *Social Psychology of Education*, 19(4), 895-924. Doi: 10.1007/s11218-016-9348-8
- Erikson, E. (1971): *Identidad, juventud y crisis*. Paidós.
- Frison, R., & Di Meglio, M. S. (2021). Adolescencias en pandemia: exploraciones, historización y proyecto en un tiempo de virtualización de la vida cotidiana. *Orientación y Sociedad*, 21(1). Recuperado de: <https://revistas.unlp.edu.ar/OrientacionYSociedad/article/view/12310/11121>
- Gillet, N., Vallerand, R. J., & Lafrenière, M.-A. K. (2012). Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: The mediating role of autonomy support. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 15(1), 77–95. doi:10.1007/s11218-011-9170-2
- González, A., Paoloni, V., & Rinaudo, C. (2013). Aburrimiento y disfrute en clase de Lengua española en secundaria: predictores motivacionales y efectos sobre el rendimiento. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 29(2), 426-434. Recuperado de: <https://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.29.2.136401/147501>
- Harter, S. (1981). Una nueva escala de autoinforme de orientación intrínseca versus extrínseca en el aula: componentes motivacionales e informativos. *Psicología del desarrollo*, 17 (3), 300–312. doi: 10.1037 / 0012-1649.17.3.300
- Holzer, J., Korlat, S., Haider, C., Mayerhofer, M., Pelikan, E., Schober, B., Spiel, C., Toumazi, T., Salmela-Aro, K., Käser, U., Schultze-Krumbholz, A., Wachs, S., Dabas, M., Verma, S., Iliev, D., Andonovska-Trajkovska, D., Plichta, P., Pyżalski, J., Walter, N., & Michałek-Kwiecień, J. (2021). Adolescent well-being and learning in times of COVID-19—A multicountry study of basic psychological need satisfaction, learning behavior, and the mediating roles of positive emotion and intrinsic motivation. *PLoS ONE*, 16(5), 1–22. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8115832/pdf/pone.0251352.pdf>
- Huertas, J.A. (1997). *Motivación: Querer aprender*. Aique Grupo Editor S.A.
- Huertas, J. A. (2008). Las teorías de la motivación desde el ámbito de lo cognitivo y lo social. En Palmero, F. & Martínez, F. *Motivación y Emoción*. Madrid: McGraw-Hill. Recuperado de: http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/motiv_ev_autorr/lects%20extranjerasteorias.pdf

- 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>
- Kluge, H. (26 de marzo de 2020). *OMS: el impacto psicológico del Covid-19 en la sociedad no debe ser ignorado*. DW. Diálogo Pandémico. <https://www.dw.com/es/oms-el-impacto-psicol%C3%B3gico-del-covid-19-en-lasociedad-no-debe-ser-ignorado/a-52925095>
- Lalueza, J. L.; Crespo, I. & Camps, S. (2008): Las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de desarrollo y socialización (pp. 54-73). En C. Coll y C. Monereo: *Psicología de la Educación Virtual*. Morata.
- Lepper, M. R., Sethi, S., Dialdin, D., & Drake, M. (1997). Intrinsic and extrinsic motivation: A developmental perspective. In S. S. Luthar, J. A. Burack, D. Cicchetti, & J. R. Weisz (Eds.), *Developmental psychopathology: Perspectives on adjustment, risk, and disorder* (pp. 23–50). Cambridge University Press. Recuperado de: <https://www0.gsb.columbia.edu/mygsb/faculty/research/pubfiles/873/873.pdf>
- Ley N° 18437. *Ley General de Educación*. Montevideo, Uruguay. 16 de Enero de 2009. Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Nett, U, Goetz, T. & Daniels, L (2010). What to do when feeling bored?: Students' strategies for coping with boredom. *Learning and Individual Differences, 20(6)*, 626-638. Doi:10.1016/j.lindif.2010.09.004
- Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes, *Psychology of Sport and Exercise, 3(3)*, 177-194. Doi: 10.1016/S1469-0292(01)00020-6
- Obiols, G, Di Segni S.(1996). *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria. La crisis de la enseñanza media*. Kapelusz.
- Otis, N., Grouzet, F. M., & Pelletier, L. G. (2005). Latent motivational change in an academic setting: a 3-year longitudinal study. *Journal of educational psychology, 97(2)*, 170-183. Recuperado de: https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2005_OtisGrouzetPelletier_JEP.pdf
- Paricio del Castillo, R., & Pando Velasco, M. F. (2020). Salud mental infanto-juvenil y pandemia de Covid-19 en España: cuestiones y retos. *Revista De Psiquiatría*

- Infanto-Juvenil*, 37(2), 30-44. Recuperado de: <https://www.aepnya.eu/index.php/revistaaepnya/article/view/355/293>
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L., Stupnisky, R., & Perry, R. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 531- 549. Recuperado de : <https://d-nb.info/1098134583/34>
- Poenitz, A., Bustillo, M., & Quintero, Y. (2021). Diagnóstico psicopedagógico y socioemocional en adolescentes de 15 a 18 años en tiempo de pandemia por covid-19. *GICOS: Revista del Grupo de Investigaciones en Comunidad y Salud*, 6(2), 156-165. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8073338>
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Ediciones SM.
- Quiroga, P. (2011). El impacto de las nuevas tecnologías y las nuevas formas de relación en el desarrollo. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 17(2), 147-161. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/6137/613765482003.pdf>
- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción*. (5ta Ed). Mac Graw-Hill.
- Reyes, A. (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(40), 147-174. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v14n40/v14n40a8.pdf>
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivation: Classic Definitions and New Directions, *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X99910202>
- 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 ,101860.
- Salmerón, M. (2015). Influencia de las TIC en la salud del adolescente. *ADOLESCERE. Revista de Formación Continuada de la Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia. Volumen III. Nº 2*. Recuperado de: https://www.adolescenciasema.org/wp-content/uploads/2015/06/adolescere-2015-vol-3-n2_18-25_Influencia_de_las_TIC.pdf
- Sas-Nowosielski, K. (2008). Participation of Youth in Physical Education from the Perspective of Self-Determination Theory. *Human Movement*, 9(2), 134–141. Doi: 10.2478/V10038-008-0019-2
- Sociedad uruguaya de pediatría (16 de junio de 2021). *Languidez pandémica y su impacto en los adolescentes*. <https://www.sup.org.uy/2021/06/16/languidez-pandemica-y-su-impacto-en-los-adolescentes/>

- Thompson, J. A., Fraser, S. L., Archambault, I., Beauregard, N., Dupéré, V., & Frohlich, K. L. (2021). Schooling, Interrupted: A Critical Account of Motivation and Education during the First Wave of the COVID-19 Pandemic in Quebec. *Journal of Teaching and Learning*, 15(2), 60–80. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1313273.pdf>
- Tze, V. M., Daniels, L. M., & Klassen, R. M. (2015). Evaluating the relationship between boredom and academic outcomes: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28(1), 119-144. Doi:10.1007/s10648-015-9301-y
- Urribarri, R. (2015). *Adolescencia y clínica psicoanalítica*. Fondo de Cultura Económica
- Vall-Roqué, H., Andrés, A., & Saldaña, C. (2021). El impacto de la pandemia por covid-19 y del confinamiento en las alteraciones alimentarias y el malestar emocional en adolescentes y jóvenes de España. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 29(2), 345-364. Recuperado de: https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2021/09/08.Vall_29-2Es.pdf
- Vodanovich, S. J., & Watt, J. D. (2016). Self-report measures of boredom: An updated review of the literature. *The Journal of Psychology*, 150(2), 196-228. Doi:10.1080/00223980.2015.1074531
- Weissinger, E., Caldwell, L. L., & Bandalos, D. L. (1992). Relation between intrinsic motivation and boredom in leisure time. *Leisure Sciences*, 14(4), 317-325. Doi: 10.1080/01490409209513177