



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Facultad de Psicología

Trabajo final de grado:

Motivación y Abandono escolar en Educación Media.

Modalidad: Monografía

Tutora: Karina Curione

Estudiante: Jimena González

CI: 4.802.505-6

Montevideo, Febrero de 2016.

Índice:

Contenido	Pág.
Resumen.....	3
Introducción.....	4
Desarrollo:	
Cap. 1.	
El Abandono escolar en Educación Media.....	6
- Algunas consideraciones	6
- Definiciones conceptuales.....	8
- Enfoques explicativos.....	10
Cap. 2.	
Marco Teórico Motivacional.....	13
- Teoría de la Autodeterminación.....	13
Cap. 3	
Motivación y Variables del contexto social escolar.	
- Clima Social Escolar	18
- Metodologías de Enseñanza y currículo.....	19
- Vinculo Estudiante-Docente.....	22
- Vinculo con pares.....	25
Conclusiones.....	28

Resumen:

El fenómeno del abandono escolar en la Educación Media es una problemática que ha adquirido relevancia en las últimas décadas. Numerosas investigaciones intentan explicar las causas que lo producen, con la intención de hallar caminos para su superación. Investigaciones recientes revelan que uno de los aspectos que pueden condicionar la permanencia de los estudiantes en este período es la falta de motivación del alumnado.

Es así que el presente trabajo, se centro en ampliar la comprensión de las causas explicativas, dando lugar a los aportes de la Psicología de la Motivación en el ámbito educativo. Uno de los marcos motivacionales más relevantes para abordar esta problemática, ha sido el de la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (TAD) (2000, 1985). La investigación guiada por esta teoría, se ha focalizado entre sus postulados en como las condiciones del contexto social facilitan y/o obstaculizan los procesos naturales de la autodeterminación y el desarrollo psicológico saludable en las variadas actividades en las cuales se desenvuelve el ser humano, entre ellas, las actividades académicas.

En ésta línea se proponen diferentes tipos de motivación sobre la base de la interacción entre las necesidades psicológicas del estudiante y el ambiente escolar. Las investigaciones muestran como las variables contextuales del ambiente escolar determinaran la motivación de los estudiantes, contribuyendo en sus decisiones de permanencia y/o abandono.

Introducción:

Actualmente, uno de los principales aspectos abordados en las investigaciones en el campo de la educación tanto a nivel internacional como regional, ha girado en torno al fenómeno del abandono en la Educación Media y los factores asociados a este.

Los organismos internacionales relacionados con la cultura y el desarrollo humano han convocado a reducir el abandono estudiantil en todos los países del mundo, por medio de acciones significativas tales como el estudio de las causas relacionadas, la atención integral y multidimensional para combatir los factores que lo producen (ALFA GUIA, 2014).

Frente a tal fenómeno, de carácter complejo y multifactorial, se han buscado modelos que intenten explicar fundamentalmente sus causas. Hasta el momento, se han logrado avances significativos en lo que respecta a la investigación de variados modelos explicativos, dentro de los cuales se encuentran los de tipo sociológico: centrando el análisis en la relación existente entre la educación y la estructura social; modelos económicos: colocando el énfasis en el efecto de las condiciones económicas personales; modelos organizacionales: analizando las variables a nivel institucional, como los modelos que involucran la adaptación social, y académica (ALFA GUIA, 2013). Sin embargo, a partir de una búsqueda bibliográfica sobre la problemática, se visualiza que los modelos de análisis psicológicos que busquen la comprensión de las actitudes, elecciones académicas y conductas de los estudiantes, no han sido lo suficientemente desarrollados.

Con motivo de ampliar la comprensión de los factores asociados al abandono escolar, el presente trabajo pretende hacer un movimiento de descentración, complejizando aun más la problemática; dando lugar a los aportes de la psicología de la motivación en el ámbito educativo. Uno de los marcos motivacionales más relevantes, ha sido el de la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2000, 1985). La investigación guiada por esta teoría, se ha centrado en como las condiciones del contexto social escolar facilitan y/o obstaculizan los procesos naturales de la auto-determinación y el desarrollo psicológico saludable en las variadas actividades en las cuales se desenvuelve el ser humano, entre ellas, las actividades académicas. Desde esta perspectiva, es posible analizar aquellas variables contextuales del ámbito académico que influyen en los perfiles motivacionales de los estudiantes, contribuyendo en sus decisiones de permanencia y/o abandono.

El contenido del presente trabajo se estructura en tres grandes apartados. En un primer capítulo se comenzará por ubicar el abandono escolar como problemática, y el rol

que ocupan los adolescentes como protagonistas de la misma. A su vez se expone la variedad de definiciones existentes en relación al concepto de abandono, para luego realizar un breve recorrido por los principales enfoques explicativos hasta el momento.

En un segundo capítulo, se introduce el marco teórico motivacional desde los principales postulados de la Teoría de la Autodeterminación. Esta perspectiva destaca el papel que las variables contextuales tienen sobre las necesidades psicológicas básicas que favorecen la motivación intrínseca en los estudiantes. La investigación en el campo de estudio de la motivación a nivel educativo muestra que este tipo de motivación tiene una incidencia positiva en la permanencia de los jóvenes en el ámbito académico.

Por último, en un tercer capítulo, se profundiza en aquellas variables del contexto educativo, (Currículo escolar, vínculo docente-estudiante, y relaciones entre pares), que impactan en la motivación de los estudiantes en permanecer y/o el desafilarse del ámbito educativo.

Cap. 1

El abandono escolar en Educación Media.

I. Algunas consideraciones

La Educación Media, también llamada Educación Secundaria, segunda enseñanza, o estudios medios; refiere a la etapa intermedia en la educación formal obligatoria, posterior a la Educación Primaria, y anterior a la Educación Superior. Particularmente en Uruguay, la Educación Media es de 6 años, y se divide en dos ciclos: Ciclo Básico (Primer a tercer año) y Bachillerato Diversificado (Cuarto a sexto año). Si bien esta etapa tiene como principal objetivo capacitar al alumno para poder iniciar estudios en Educación Superior, al momento de egreso, el estudiante podrá optar si continuar o no en el sistema educativo.

En nuestro país, la Educación Media es un derecho fundamental, de carácter obligatorio, y de libre acceso. Sin embargo, estas condiciones no son suficientes para la acreditación, ni aun para la finalización y el egreso por parte de los jóvenes, dando lugar a fenómenos tales como la desafiliación escolar.

La desafiliación escolar se presenta como una problemática que afecta mayormente a la Educación Media, y dentro de este nivel, en dos momentos cruciales, como lo son el

ingreso a la Educación Secundaria y el pasaje de Educación Media Básica a Educación Media Superior (Solís, Rodríguez y Brunet 2013). Los procesos de desafiliación en estos dos momentos, tendrán sus particularidades, las cuales moldearán la naturaleza y el grado de gravedad del fenómeno, (Acevedo, 2014). No obstante, en el presente trabajo realiza una revisión sobre la problemática en la Educación Media a modo general, y en sus dos subdivisiones.

Particularmente Uruguay, se encuentra ubicado en el lugar más bajo de América Latina y el Caribe con respecto a la tasa neta de transición de Primaria a Educación Media Básica. Algunos de los datos estadísticos durante los últimos años, señalan que de cada 100 jóvenes que fueron ingresando año a año al sistema educativo, solo 71 consiguieron culminar la Educación Media Básica y apenas 39 completaron la Educación Media Superior, ubicando al país con la tasa más alta de abandono en América Latina (De Armas y Retamoso, 2010; Aristimuño, 2011).

Es así como el fenómeno del abandono escolar, ha sido motivo de preocupación desde hace algunas décadas, no solo en Uruguay, sino a nivel internacional. Su presencia presenta barreras para el desarrollo económico, social y humano de cualquier país, “por tanto, la deserción y todos los fenómenos asociados a ella, constituyen problemas que se vuelven muy relevantes de conocer y superar” (Aristimuño, 2009, p.182).

En otro orden, el ingreso a la Educación Secundaria Básica en nuestro país es esperado cerca de los 12 -13 años de edad. Es alrededor de este momento en el cual se sitúa el comienzo de la adolescencia, etapa que se mantendrá hacia el posterior inicio de la Educación Superior.

La etapa adolescente es una etapa caracterizada por variados cambios a nivel emocional, físico y psicológico, la cual se asocia con la preparación del ingreso a las actividades adultas y al hecho de privilegiar la pertenencia al sistema educativo como su principal obligación social (Abril, Román, Cubillas y Moreno, 2008). En esta etapa, la influencia de la familia y el entorno social en el que se desenvuelve el sujeto, son fundamentales para el bienestar del mismo, destacándose la institución escolar, por su contribución en la formación y preparación intelectual de los jóvenes (Giraldo y Mera, 2000).

Al decir de Folgar, (2013), citado en Martínez y Alvarez, (2005): “Si al hecho de que el joven adolescente se encuentra en una fase de transformación psicológica, biológica y emocional unimos que se encuentra también en un momento de transición de una etapa

educativa a otra (acceso a la educación secundaria obligatoria), se puede considerar el riesgo de que manifieste falta de motivación e implicación en el estudio, así como el riesgo de abandono del sistema educativo”, (p.128).

Es necesario aludir al momento del ciclo vital en el que se toman las decisiones de abandono escolar en la Educación Media, siendo la adolescencia una etapa con características particulares, que determinaran las variables que inciden en la motivación.

II. Definiciones conceptuales sobre Abandono.

Una de las tareas relevantes a la hora de comenzar a indagar el fenómeno del abandono, ha sido el de discernir la variada gama de conceptos que existen para referirse al mismo, los cuales han variado en función de los periodos históricos, sociales y políticos, como también en función de los tan diferenciados escenarios socioculturales en los que se presenta dicha problemática.

Un punto relevante a considerar es la ausencia de un marco teórico que unifique la amplia variedad de conceptos existentes, lo cual facilitaría el estudio de la problemática, su producción, así como el futuro establecimiento de intervenciones, que contemplen las diferentes formas en las que se presenta.

Encontramos dentro de las principales investigaciones denominaciones tales como deserción, absentismo, desafiliación escolar, fracaso escolar, entre otros. Estos términos suelen utilizarse en ocasiones de forma indiscriminada, y en otras como un evento puntual; lo cierto es que cada una de estas designaciones corresponde a tipos de acontecimientos distintos en los estudiantes, los cuales merecen una diferenciación precisa.

Comenzando por el término de deserción, e indagando en el ámbito regional, un informe del Sistema de Tendencias Educativas en América Latina, (SITEAL, 2013) realizado en 16 países de América Latina, conceptúa la deserción como la no asistencia actual al sistema escolar, como un estado voluntario generado por decisión del mismo joven. Otros autores perciben que el término de deserción no es adecuado para referirse al fenómeno, señalando la sensibilidad que genera esta designación en el ámbito académico, ya que es utilizado generalmente en el ámbito y lenguaje penal y militar (Fernández et al., 2010).

En relación al término “*abandono*”, Furtado (2006), lo define como un evento simple, que trae aparejado como consecuencia académica la reprobación del curso y entiende que si bien irrumpe con la continuidad del estudiante en el sistema escolar, este evento es “*potencialmente reversible*”.

Con respecto al término de absentismo, en el lenguaje del sentido común es considerado como la ausencia física de un alumno al aula, que tiende a ser considerado en la medida en que es reiterado y consecutivo. Por su parte Lascoux (2002), citado en Fernández, (2009), señala una forma diferente de concebir al absentismo como: “los presentes ausentes”, con esta concepción entiende a alumnas o alumnos que estando presentes en clase no se implican en la actividad escolar, descolgándose o evitándola.

Fernández, y su equipo (2010), luego de realizar un recorrido por las nociones utilizadas a nivel regional, y buscando una homogenización de los conceptos, proponen la noción de *desafiliación educativa* que contempla el curso de vida de los estudiantes en el ámbito académico, colocando el énfasis a su vez en las consecuencias sociales en las que se encuentra el estudiante una vez desvinculado del ámbito escolar. La misma es concebida por los autores no como un evento escolar solamente, sino como parte de una trayectoria de vida. Los autores la definirán como:

(...) una trayectoria de transición al mundo adulto que deja a quien le sigue en un estado de vulnerabilidad social. Se caracteriza por el truncamiento (o falta de acreditación) de la trayectoria académica en el ciclo Medio, la pérdida de expectativas respecto al bienestar futuro que podría derivarse de la educación, y por el relegamiento a una posición social vulnerable o directamente excluida de la protección social asociada a la asistencia a la escuela (Fernández et al., 2010, p. 19).

A partir de la definición expuesta, se desprenden algunos aspectos que son necesarios problematizar brevemente. Aquí el término *desafiliación* se asocia fundamentalmente a una circunstancia con repercusiones negativas, describiendo al fenómeno desde el lugar de salida del estudiante del sistema educativo, colocando así, a los que abandonan en el lugar de “fracaso”, y a los que permanecen en el lugar de “éxito”, pasando por alto la variedad de trayectorias académicas que construyen gradualmente esa desvinculación (Cardozo, 2010). Por otro lado, la definición de *Desafiliación Educativa* termina no solo pasando por alto las trayectorias académicas que construyen la desvinculación, sino también a la importancia de la etapa adolescente en sí, colocando a *la trayectoria de transición al mundo adulto* como el objetivo principal.

A su vez, esta definición deja entrever lo que plantea González (2006), y que mencionaremos más adelante, con respecto a que la mayoría de los estudios referidos al abandono escolar centran sus análisis en las características personales (historial y condiciones sociales) de los individuos y sus conductas académicas, dejando por fuera otros referentes sociales, políticos y organizativos de importancia.

En contraposición a esta definición, y desde otro punto de vista interesante, Carabajal (2013), propone pensar el término como un proceso de afiliación- desafiliación, en el cual la desvinculación del estudiante con el sistema educativo se da como un resultado de la interacción con otros actores pertenecientes al mismo.

Esta perspectiva, resulta pertinente a los efectos del presente trabajo, donde la desvinculación del estudiante es pensada como un proceso en interacción con el contexto social escolar, y no como un proceso aislado, dando lugar a la corresponsabilidad, donde refiere al menos a dos actores, uno que lo permite, y otro que lo ejecuta (Carabajal, 2013).

III. Enfoques explicativos

Existen diversos enfoques que intentan explicar las causas del fenómeno del abandono en la Educación Media. Las respuestas son multicausales, ya que nos encontramos frente a una problemática difícilmente abarcable desde una sola perspectiva (González, 2006).

Los factores interpretativos, han sido estudiados por numerosos autores y diversas organizaciones a nivel regional e internacional (Tinto, 2005; Román, los cuales coinciden en que nos encontramos frente a un fenómeno de carácter multidimensional (Román 2009; INEEd, 2014; ALFA GUIA, 2014; Fernández, 2010; UNESCO; entre otros),

Hasta el momento, dentro de la extensa variedad de estudios que han examinado las causas, se encuentran modelos sociológicos, económicos, demográficos, organizacionales, y psicológicos. Tal y como se señalaba en el comienzo del trabajo, desde el enfoque sociológico, se estudian las variables externas al sujeto y su integración social; a partir del modelo económico se hace foco en las condiciones económicas del estudiante (clase social, niveles de pobreza, constitución del hogar); los modelos organizacionales introducen la variable institucional, (estructura, capacidad, eficacia);

mientras que el modelo psicológico coloca el énfasis en las elecciones personales, las conductas de logro, y los procesos de integración académica y social.

Otras investigaciones señalan que el fenómeno debe ser estudiado desde una perspectiva socio-histórica. Desde esta visión, hay una estrecha relación con el desarrollo y la aparición de los nuevos sistemas educativos modernos, los cuales han tenido como eje principal, la prolongación de la escolarización formal obligatoria, y la universalización de la educación formal, (SITEAL, 2013). De todos modos, los estudios entienden que la problemática guarda relación con la retención de los estudiantes en el ámbito educativo, y no con el acceso a las mismas (Espíndola y León, 2012).

Más allá de la identificación de los variados focos explicativos que existen, los estudios coinciden en estar situados frente a dos grandes macro tendencias explicativas: una que ubica las causas del abandono fuera del ámbito educativo institucional, y otro que las ubica dentro del mismo. Estas dos grandes tendencias, han sido denominadas de múltiples formas por distintos autores, como por ejemplo: factores endógenos y exógenos al sistema escolar (Román, 2009), o efectos escolares, (de los cuales el centro educativo puede tratar a nivel local) y efectos composicionales (factores con alcance limitado por parte del centro escolar) (INEEd, 2014).

En lo que refiere a los aspectos exógenos al centro escolar, se han establecido algunos determinantes como potencialmente de riesgo en la relación del alumno con el sistema educativo. Los mismos abarcan aspectos tales como: género, edad, lenguaje minoritario, estatus socioeconómico, estructura familiar, nivel educativo de los padres, lugar de residencia, entre otros, (González, 2006). Al respecto, Lee y Burkam (2001), citados en González (2009), mencionan que cuanto mayor sea la desventaja relacionada a estos factores, mayor es el riesgo de abandono.

Dentro de los factores mencionados, varios autores, y fuentes de investigaciones, (Espíndola y León (2012), SITEAL (2012), UNESCO, INDEEd, TERCE, 2015), colocan al status socioeconómico del estudiante, como uno de los principales incidentes, siendo además, objeto central para la intervención en políticas educativas que buscan erradicar la desafiliación en la mayoría de los países de la región.

Por otra parte, dentro de los factores internos, o también llamados endógenos al sistema escolar, se encontrarían determinantes relacionados con el ejercicio del centro educativo en sí mismo y su rol para favorecer la permanencia o no de los jóvenes. Los

factores comprendidos varían desde la estructura material de la institución, las conformaciones del espacio, la organización interna por parte de los actores formativos, así como las relaciones entre docentes-estudiantes, el clima de aprendizaje, y el currículo escolar (Román, 2009). Los estudios entorno a este nivel intermedio de análisis, destacado según Fernández (2010), como nivel “meso social”, tienen poca ocurrencia en la bibliografía sobre la problemática en cuestión. Son generalmente los estudiantes los catalogados en riesgo, no así los escenarios educativos en los que habitan (González, 2005).

Suele suceder que los estudios prestan una insuficiente atención a las causas funcionales de las instituciones formativas, y cuando lo hacen, es a partir del sujeto que ha abandonado, transformando las posibles causas institucionales en argumentos que tienden a explicar o a justificar el abandono (Rué, 2014). Se entiende que una lectura más atenta a los aspectos endógenos, permite des-individualizar el abandono en el estudiante, incorporando valor en aquellos factores que estaban siendo invisibilizados hasta el momento, (Rojas, 2009, citado en ALFA GUIA, 2014).

Hasta el momento se ha coincidido en que el fenómeno del abandono en Educación Media es el resultado de la combinación de factores explicativos tanto exógenos como endógenos al centro escolar, no obstante, se percibe cierta prevalencia en el estudio de las primeras variables, por sobre las últimas (ALFA GUIA, 2014).

En otro orden, datos recabados en los últimos años por estudios internacionales, y a nivel regional (SITEAL, 2013; UNESCO; González, 2006; Fernández, 2009; Fernández, Cardozo, y Pereda, . 2010; González, Paoloni, y Rinaudo, 2013; Hymel et al. 2001; Abril et al., 2008; Román 2009), comienzan a interpelar la voz de los estudiantes, muchas veces pasada por alto en las investigaciones, indagando acerca de cuáles son los factores que consideran inciden en sus decisiones de abandono y en sus experiencias escolares. Estas investigaciones aportaron información que posiciona aspectos que no estaban contemplados lo suficiente por los estudios en relación al abandono en Educación Media hasta el momento.

Las respuestas dadas por los estudiantes, se encontraron en aspectos endógenos al centro académico, las cuales reflejaban cierta “falta de satisfacción” en el medio social escolar (Hymel et al., 2001).

Los estudios señalados revelaron que una de las principales causas por las cuales los jóvenes mencionan desvincularse en Educación Media, se debe al desinterés, y falta de motivación hacia el ámbito escolar.

Por mencionar alguno de los estudios, se encuentra el trabajo de Fernández (2010), el cual recoge datos internacionales en el ámbito de Educación Media, exponiendo que los discursos centrados en el “desinterés”, o la “desmotivación” hacia al ámbito académico, aparecen en los testimonios de los estudiantes como elementos que llegan a representar un llamativo porcentaje en relación con otras variables, como por ejemplo la búsqueda de un empleo para sustentar las condiciones económicas familiares.

Por otro lado, resultados recientes de INEE (2014), señalan que para la tercera parte de los jóvenes del Cono Sur la educación media no funciona. “El 20% de los estudiantes opina que los docentes no saben enseñar ni motivar, que no se brindan instrumentos que sirvan para el mercado de trabajo y que lo que se aprende no es útil para la vida. Además, alrededor de un 70% cree que la calidad de la educación media es regular” (INEE, 2014, p.46). 4

Particularmente en Uruguay, el último estudio llevado a cabo por el Ministerio de Educación y Cultura (2012), revela que el 47,6% en el rango etario que va desde los 12 a los 29 años, de los que han decidido desafiliarse en la Educación Media, lo han hecho por desinterés en los conocimientos y proyectos que ofrece la Secundaria.

A partir de una lectura sobre el variado grupo de investigaciones, se desprende la importancia de indagar acerca de que aspectos endógenos al centro escolar están impactando en la motivación de los estudiantes en su permanencia en el contexto educativo, contribuyendo en sus posibilidades de desafiliación.

Cap. 2.

Marco teórico Motivacional

I. Teoría de la Autodeterminación

En el capítulo anterior nos dedicamos a abordar los diferentes enfoques explicativos en relación al abandono escolar en la Educación Media, dando cuenta de la necesidad de

comprender las percepciones, conductas y elecciones de los estudiantes, desde la perspectiva motivacional dentro del ámbito educativo.

Los estudiantes pueden presentar diferentes conductas en el ámbito académico; sean estas activas, y comprometidas con la actividad escolar, o por el contrario, pasivas y alienadas. La interrogante generalmente realizada es: “¿Cuáles son las raíces de esa falta de motivación por la actividad escolar que se pone de manifiesto en tantos adolescentes o, planteada de otro modo, qué diferencia a los adolescentes que afrontan con interés y dedicación el aprendizaje escolar de aquellos para quienes la actividad escolar resulta una actividad la cual intentan evadir?”, (Alonso Tapia, 1992, p.7).

Para iniciar el estudio de los motivos que llevan a los estudiantes a estar motivados o desmotivados, se considera necesario comenzar describiendo el concepto de motivación. Si bien en las últimas décadas se ha incrementado robustamente el estudio del mismo, aun así, las teorías continúan coexistiendo, no logrando establecer un concepto único e indiscutido (Curione y Huertas, 2014).

La motivación ha sido conceptualizada de diferentes maneras como un conjunto de fuerzas internas, y de respuestas conductuales a determinados estímulos provenientes de diferentes escenarios de creencias y afectos (Pintrich y Shunk, 2006).

Al presente, una de las definiciones más relevantes es la de Pintrich y Shunk (2006), quienes definen la Motivación como: “El proceso que nos dirige hacia el objetivo o a la meta de una actividad, que la instiga y la mantiene”. Huertas (1997) por su parte denomina la motivación como un proceso psicológico, el cual tiene un monto de energía que va a ser determinada por factores emocionales y afectivos que encaminaran la actuación del sujeto.

Dentro de las distintas teorías motivacionales, la perspectiva de la teoría de la autodeterminación, (TAD) de Deci y Ryan, (2000), ha sido ampliamente utilizada para abordar la problemática del abandono. La misma surge como síntesis de un conjunto de teorías de la motivación, las cuales se caracterizan por el papel que tiene el propio sujeto como agente de su comportamiento.

Dicha teoría, conceptualiza la desmotivación como la falta de interés para actuar, como también y en oposición a la anterior, la motivación auto determinada, alegando que en gran medida estas formas de afrontar la actividad escolar en el estudiante son determinadas por las condiciones contextuales en las cuales el estudiante se desenvuelve.

La autodeterminación será definida por Deci & Ryan (1985) citados en Reeve, Hamm & Nix (2003) como:

“La capacidad para elegir y tener opciones, en lugar de contingencias de refuerzo, órdenes, o cualquier otra fuerza o presión que determinan las acciones de los sujetos (...) La autodeterminación representa la elección en lugar de la obligación o la coerción, y esa elección está basada en un conocimiento de las necesidades que tiene el propio organismo y de la interpretación flexible de los eventos externos” (p. 388).

De acuerdo a esta definición, la autodeterminación se entiende como “la sensación personal de que uno es responsable de sus acciones, que las inicia y las controla” (Huertas, 2006; p.107); Sin embargo la posible búsqueda de autodeterminación en los estudiantes se da en un contexto donde el derecho a la educación media queda enmarcado en la obligatoriedad, lo cual provoca una disminución de opciones, y da lugar a contingencias de refuerzo externo que determinaran la conducta del alumno.

La TAD considera a la motivación en un continuo con diferentes niveles de autodeterminación, donde se puede observar de más a menos autodeterminada la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la desmotivación.

Cuando un sujeto se encuentra intrínsecamente motivado, este tiende a buscar la novedad y los desafíos, desarrollar las capacidades propias, actuando en base a una actividad que le resulta disfrutable y por interés propio. En el ámbito académico una manera de identificar estos estudiantes motivados intrínsecamente, es mediante su comportamiento, creencias, y elecciones. Los mismos se caracterizan por considerar los errores cometidos en sus tareas, como una posibilidad de aprendizaje, y una circunstancia necesaria en el proceso, de la cual se obtiene información para favorecer el mismo, lo que conlleva a involucrarse en las tareas de aprendizaje, mostrando altos niveles de esfuerzo y persistencia ante las dificultades, (González y Touron 1992; Ruiz *et al.* 2006). A su vez son estudiantes con una creencia incremental de la inteligencia, la cual consideran que puede modificarse en función de su esfuerzo, (Reeve, 2003).

En contraposición, la motivación extrínseca es aquella que conduce a realizar una tarea como medio para alcanzar un fin o un determinado resultado, (Pintrich & Schunk, 2006). Los estudiantes motivados extrínsecamente, son orientados por factores externos,

tendiendo a concentrarse más en los juicios positivos de los demás mientras desarrollan la tarea, que en el proceso de aprender en sí mismo. Esta motivación puede afectar particularmente la persistencia prolongada en una actividad, (Deci y Ryan, 2000).

Finalmente, cuando el sujeto no tiene intención para actuar, experimenta sensaciones de fracaso y frustración, unidos a la sensación de baja competencia, por lo cual se dice que la persona se encuentra amotivada. El estudiante no se encuentra ni extrínseca ni intrínsecamente motivado, sino en ausencia de motivación. Pintrich y Shunk (2002), agregan que el estudiante además de sentirse incompetente, le otorga escaso valor a la tarea que deba realizar, la cual percibe como irrelevante. En el ámbito académico, la desmotivación ha sido asociada con el aburrimiento y la falta de concentración en clase (Vallerand et al., 1993), la mala adaptación psicosocial al ámbito académico, mayor estrés percibido en la escuela y finalmente y aunque en menor medida al abandono escolar (Vallerand y Bissonnette, 1992; Vallerand et al., 1997, citado en Legault, Demers, y Pelletier, (2006).

Una de las conjeturas que ha tenido esta teoría con respecto al constructo de amotivación, es que la misma la conceptualiza como un constructo unidimensional, perteneciente a una macro teoría, definida como el estado en el cual el estudiante se siente en un estado general de frustración, y en ausencia de motivación extrínseca y/o intrínseca. Sin embargo existen estudios como el de Legault; Pelletier y Demers (2006), que intentan demostrar que la amotivación es un constructo multidimensional, que merece una diferenciación mayor, en el cual el alumno puede sentir falta de intención para actuar en el ámbito académico, por varias razones. En esta línea, algunos autores (Pelletier, Dion, Tucson, y Green- Demers; citados en Legault, et al., 2006), proponen pensar que la amotivación en el sujeto sucede de acuerdo a cuatro tipos de razones diferentes. Las mismas se relacionan con el sistema de creencias que el estudiante tenga sobre sus estrategias, su habilidad, su esfuerzo y su indefensión. Esta línea de análisis relacionada con las creencias motivacionales, han tenido repercusiones en el estudio del ámbito académico. De todos modos, nos limitamos a mencionarla, ya que no remite al interés particular del presente trabajo.

La teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000) dirá que la organización de estos tres niveles motivacionales mencionados, va a ser determinada por tres necesidades psicológicas básicas: *autonomía*, que es la necesidad del individuo de sentirse en acción con su propia voluntad. Es comúnmente la sensación de realizar una tarea por interés personal, y no por obligación. La necesidad de *competencia* que es la

percepción de una habilidad adecuada para la realización de la actividad que se está desempeñando, y *relaciones sociales*, que son las dimensiones de sentirse aceptado y unido significativamente con los demás. El alcance de estas necesidades psicológicas básicas le permitirá al sujeto lograr una motivación más auto determinada (Motivación intrínseca), contribuyendo en su interés por las actividades académicas y la autonomía, así como propiciando vínculos significativos, los cuales serían factores clave para que el estudiante aumente sus probabilidades de permanecer en secundaria; mientras que la frustración de alguna de esas necesidades provocará sensaciones de frustración en el sujeto, experimentando falta de impulso para actuar, lo que deviene en ausencia de motivación (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Powelson, 1991).

Respecto a los efectos de cada nivel motivacional en los estudiantes, los resultados de las investigaciones sobre todo en el campo de la Educación en la Actividad física y el Deporte parecen claros, indicando que la motivación intrínseca se relaciona con los resultados más positivos, como el aumento en la autoestima, la diversión, el interés, la concentración, el esfuerzo, la persistencia, y la adherencia a la práctica (Vallerand, 2007). Mientras que el abandono sería fuertemente vinculado con la motivación extrínseca y la desmotivación (Moreno et al., 2011).

Tanto el valor, la capacidad y las creencias intrínsecas han indicado desempeñan un papel importante en el desarrollo académico de los adolescentes (Ryan y Deci, 2000; Zimmerman, 2000), relacionando positivamente con la persistencia y el esfuerzo en las actividades académicas, (Pintrich y Schunk 2006). Harter (2001), confirma lo anterior con su perspectiva de desarrollo de los aspectos que condicionan la adaptación escolar del estudiante en secundaria, considerando que la motivación intrínseca favorece dicha adaptación. Deci y Ryan, (1958) citado en Reeve, (2006), sostienen además que cuando un sujeto se encuentra intrínsecamente motivado, experimenta la sensación de satisfacción, y bienestar natural, la cual conlleva, inherentemente, a poder realizar una actividad durante periodos prolongados de tiempo, incrementándose a su vez, la percepción de autonomía y competencia en la misma, y obteniendo correlación negativa con la ansiedad, (Harter, 1981; Ryan y Deci, 2000; Deci et al., 1991).

Retomando las ideas de Deci y Ryan, (2000), los contextos sociales que satisfagan las necesidades básicas de autonomía, competencia, y relación con los demás, favorecerán un tipo de motivación intrínseca, mientras que las que promuevan ambientes que impidan la satisfacción de las mismas, producirán tipos de motivación extrínseca y amotivación.

Desde este enfoque, la TAD es entendida como relativa no sólo a la naturaleza de las tendencias del desarrollo personal, sino también a los ambientes sociales que interfieren en ella, de aquí que deviene la importancia de interpelar el impacto de los ambientes sociales académicos en la configuración de los perfiles motivacionales de los alumnos.

Veremos como la motivación intrínseca, será determinada y/o socavada por factores tales como las recompensas, evaluaciones, y los sistemas de control característicos de la estructura académica de la Educación Media, currículo escolar, como también por el conjunto de relaciones vinculares presentes en el aula, entiéndase vínculos con docentes y compañeros (Pintrich y Shunk, 2002; Deci y Ryan, 2000; Harter, 2001).

Cap. 3

I. Motivación y variables del contexto social escolar

Como hemos expuesto en el capítulo anterior, de acuerdo con la teoría de la autodeterminación, las variables contextuales en donde se desenvuelve el estudiante, afectarán la satisfacción de las necesidades básicas de autonomía, competencia percibida y relaciones con los demás, disminuyendo o aumentando su motivación intrínseca, (Deci y Ryan, 2000).

Los estudios con respecto a la permanencia en ámbitos educativos, se han centrado fundamentalmente sobre la influencia del clima motivacional y del contexto social de apoyo a la autonomía, que satisfagan las necesidades psicológicas básicas en los estudiantes (Vallerand, Guillet, Pelletier & Cury, 2002).

Esta perspectiva sociomotivacional entiende que el éxito y bienestar del estudiante en el ámbito educativo no solo depende de la adaptación intelectual sino también de la integración social satisfactoria del mismo.

Desde este marco, surge el estudio del clima social escolar, el cual refiere según Cornejo y Redondo (2001), a *“La percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar (a nivel de aula o de centro) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan”* (p.5). Estos autores proponen pensar el clima social escolar al interior de la institución escolar en tres niveles: nivel institucional-organizacional, nivel aula y nivel interpersonal.

Dentro del nivel institucional-organizacional los autores mencionan que se encuentra el clima institucional y los estilos de gestión. Dentro del nivel aula, se encuentran las relaciones profesor- alumno, currículo académico y relaciones entre pares, en el propio espacio del salón de clases. Y dentro del nivel interpersonal se encontrarían las creencias y motivaciones personales como por ejemplo el autoconcepto que tienen de sí mismos alumnos y profesores.

La TAD, sugiere tener en cuenta primero al contexto social inmediato de los individuos y después a los demás ambientes del desarrollo para examinar como las necesidades de ser competente, de autonomía y de relacionarse están siendo o han sido frustradas. Por otro lado, para Rué (2013), todo abandono se desarrolla en contextos específicos y cuando se analiza a partir de una escala micro se tienden a definir mejor las causas y predecir o prever mejor el riesgo a escala local.

Teniendo presente lo anteriormente señalado, hemos optamos por profundizar en las percepciones que los adolescentes tienen sobre el clima social a nivel aula, entendiendo que representa, no solo un ámbito educativo, sino un importante contexto social en el cual la adaptación psicológica del estudiante puede verse afectada, (Juvonen y Wentzel, 2001).

Habiendo realizado una breve fundamentación, ahondaremos a continuación en el impacto motivacional que la relación entre docentes y estudiantes, las metodologías de enseñanza y las relaciones entre pares, tienen sobre el estudiante, entendiéndolas como parte del contexto social del salón de clase.

II. Currículo escolar

La TAD señala como los sujetos necesitan sentirse autónomos, implicarse en las tareas que deseen, y buscar desafíos óptimos con el propio nivel de competencia percibido, lo que deviene en el aumento de la motivación intrínseca.

Algunas investigaciones señalan como estudiar es visto por los estudiantes como la posibilidad de aprender algo útil para su vida, y que se encuentre vinculado a sus intereses, lo cual en general no lo asocian a los contenidos educativos de secundaria, puesto que la percepción que tienen de los mismos, es que “no les sirve”, para sus

expectativas laborales, y profesionales, lo cual genera razones importantes para abandonar sus estudios, (Pereda, 2014; Hoffmann y Stuardo, 2010; Cancino y Carnejo, 2001). Además, sucede que en el ámbito académico de secundaria los alumnos reciben cierta cantidad de información y explicaciones sin experimentar curiosidad por la misma, ni la necesidad de exploración (Ryan y Powelson 1991, citados en Wentzel y Jouven, 2001).

En resultados de investigaciones realizadas recientemente por el MEC (Ministerio de Educación y Cultura) en nuestro país, se devela que el 95% de los jóvenes que culminan la Educación Primaria, ingresaron a la Educación secundaria, y el 5% de los estudiantes que no ingresaron, explican su desvinculación por tres principales motivos, entre los cuales se encuentra el interés por el aprendizaje de otros conocimientos que no son aprendidos en secundaria.

Aristimuño (2009), con respecto a estos jóvenes menciona que comúnmente se trata de estudiantes que están desenganchados, desmotivados, siendo no extraño que los alumnos a menudo se cuestionen la funcionalidad, y la relevancia de lo ofertado, características propias del estudiante amotivado, (Pintrich y Shunk, 2002).

A propósito García, Valcárcel, Muñoz y Repiso, (2001), revelan que cuando los alumnos no tienen clara la funcionalidad de los conocimientos o actividades de aprendizaje, desaparece su interés, y disminuye el esfuerzo. Sucede entonces que los alumnos suelen esforzarse en la medida que se percibe la conexión medio-fin, y si no la ven, se produce un efecto opuesto, (Leeper, Greene, y Nisbet 1973, Leeper, Keavney y Drake 1996).

Generalmente, deviene la creencia de que los alumnos no están motivados por aprender en los ámbitos académicos, cuando en realidad, se debería considerar que no están motivados por aprender los contenidos curriculares ofertados por la Educación Media (Rodríguez Moneo, 2009). Cabe cuestionarse: ¿Por qué aprenden con tanta avidez y versatilidad las experiencias de sus vidas cotidianas y por otro lado, manifiestan desinterés, aburrimiento y resistencia para aprender la cultura académica de la escuela?

Las personas tienen una tendencia natural por realizar acciones y actuar en función de su curiosidad, y desenvolverse de forma eficaz con el entorno, lo cual produce satisfacción de las necesidades psicológicas presentes en la motivación intrínseca generando a su vez sensaciones de autodeterminación y auto eficacia.

Sin embargo, muchas de las actividades educativas previstas en secundaria no son diseñadas para ser intrínsecamente interesantes, (Ryan & Deci, 2000).

En los contextos académicos de educación formal, la oferta curricular habitualmente brindada se caracteriza por la fragmentación del conocimiento en asignaturas desarrolladas en la práctica según la óptica particular del docente, las cuales por momentos resultan “aburridas” para los jóvenes y diversos autores coinciden en que ello es uno de los primeros elementos para comenzar el proceso de desvinculación en el ámbito escolar, (González, (2005), Fernández, Mena y Riviere (2010), citados en González, Paoloni, y Rinaudo, (2006).

Actualmente las características que debe tener la enseñanza media, desde el punto de vista curricular y metodológico, son objeto permanente de debate en distintas partes del mundo, los cuales refieren a la necesidad de un currículo orientado a la incorporación de dimensiones nuevas como la educación tecnológica, la fortaleza de los idiomas, y códigos de la modernidad, que involucre a los jóvenes de hoy. No es novedad señalar que desde hace ya mucho tiempo el modelo escolar academicista y enciclopédico de la escuela no colabora para que los alumnos se interesen por los conocimientos escolares.

Haciendo referencia nuevamente a la motivación intrínseca (Deci y Ryan, 2000), se mencionaba como el aumento de la misma, depende en parte de que la tarea se realice por deseo propio, pero también de que los desafíos se perciban como óptimos en relación a la competencia propia para realizarlos. En esta línea, autores como Lee y Brukan (2001), y González (2006), sugieren que un currículo mas retador en la secundaria, constituyen medios para que el estudiante permanezca en ella.

Sin embargo, también se ha estudiado como aquellos estudiantes que perciben que la tarea requiere de mayores competencias de las que el mismo cuenta, este tiende a sentirse inseguro, y a experimentar miedo al fracaso (De Melo, Failache y Machado, 2015). Como por ejemplo lo muestra un estudio reciente realizado en Uruguay, con población de adolescentes de entre 14 y 17 años que decidieron desafilarse del sistema educativo formal de ciclo básico, señalando que una de las razones por las cuales tomaron la decisión, fue la dificultad percibida en el aprendizaje de los conocimientos impartidos en secundaria (De Melo, Failache y Machado, 2015).

III. Vínculo Docente – estudiante

En el contexto del aula, el desempeño del profesor, consiste en la interacción constante con sus alumnos, proporcionando mensajes críticos o alabadores, otorgando premios o correcciones, ofreciendo asistencia, respondiendo preguntas, los cuales configuran cierto “feedback”, entendido según Pintrich y Schunk, (2006), como la información brindada a los alumnos sobre su trabajo escolar y los resultados del mismo.

Harter (2001), añade un componente particular, considerando que los tipos de intervención realizada por los docentes, no solo ofrecen una retroalimentación con respecto a su desempeño académico, sino también con respecto hacia su persona. Estos tipos de intervenciones, serán uno de los factores que conforman el clima motivacional del aula. El mismo refiere, “...*al conjunto de patrones de actuación del profesorado que configuran el entorno de aprendizaje de los alumnos...*” (Ames, 1992, citado en Tapia, A. 2010. p.117). En esta línea, el clima motivacional proporcionado por el docente es considerado un factor social que va a influir sobre la motivación de los estudiantes a través de la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas (competencia, autonomía y relación con los demás).

Conforme a la TAD, los estilos de clima motivacional configurados por el docente para motivar al alumnado pueden variar desde aquellos caracterizados por el rol controlador (ofrece incentivos extrínsecos y transmite un clima ego) a los que dan soporte de autonomía (transmite un clima tarea y aumenta la motivación intrínseca del alumnado).

Aquellos docentes que propician un clima motivacional controlador se caracterizan por tomar la mayoría de las decisiones considerando solo su opinión, evitando la implicación activa del alumnado en las clases; manteniendo un alto nivel de disciplina en las tareas propuestas, utilizando unas estructuras de clase muy formales, dando importancia a la evaluación y al resultado más que al proceso en sí mismo. Como también fomentando el reconocimiento público, promoviendo la comparación entre alumnos, y utilizando dispositivos extrínsecos, tales como recompensas y/o castigos para mantener controladas determinadas conductas en los estudiantes (Moreno, Murcia y Conde, 2012; Reeve, 2009).

Estos tipos de dispositivos extrínsecos abarcan por ejemplo el sistema de calificación que clasifica a los alumnos de acuerdo con el rendimiento académico y favorece una mayor preocupación por las calificaciones que por lo que puedan aprender.

A su vez genera percepción en los estudiantes de sí mismos como aprendices poco competentes (especialmente en asignaturas difíciles); poca disposición a afrontar retos; deterioro en el interés en ciertas asignaturas hasta llegar, incluso, a evadirlas (Flores y Gómez, 2010).

Según datos recabados por INeed (2014), el uso de sanciones por parte de algunos docentes, es muy mal visto por los estudiantes de secundaria, actuando como un impedimento central en la construcción de vínculos positivos con los docentes.

Generalmente, estos tipos de clima motivacional predominan en los ámbitos de secundaria, los cuales según Reeve (2009), son generalmente impuestos por agentes externos al centro escolar, tales como las políticas educativas, normas culturales y demandas sociales. Es en el ámbito social, con frecuencia donde las estrategias controladoras, son vinculadas a ambientes más estructurados, (Deci y Ryan, 1985).

A su vez estos tipos de prácticas reflejan no solo las presiones externas sobre los profesores, sino también las creencias de que la motivación es favorecida a través de contingencias externas de refuerzo; lo que muchas veces puede ser posible, pero no en la mayoría de los casos (Niemeck y Ryan, 2009).

Por otro lado, los estilos de climas motivacionales destinados al apoyo a la autonomía del estudiante por parte del profesorado es una de las dimensiones de parte del comportamiento interpersonal más importantes que proporciona el docente para involucrar al estudiante y favorecer su compromiso en las actividades académicas.

Se ha evidenciado como aquellos docentes que apoyan la autonomía en el estudiante, fomentando intenciones volitivas de actuación, tienen efectos positivos sobre la motivación, (Vallerand 2001, Reeve, 2003).

Las intervenciones docentes destinadas al apoyo de la autonomía, tienen en cuenta las perspectivas, pensamientos y sentimientos del alumno, motivándolos a través de sus propios recursos, ofreciéndole razones explicativas sobre las tareas propuestas, utilizando lenguaje informativo y demostrando paciencia, (Guay et al., 2013; Alonso Tapia, 2005).

Este tipo de intervenciones requieren de una atención más individualizada, en el sentido de identificar y respetar las características de cada alumno, la cual es considerada como valiosa para los estudiantes. La atención individualizada por parte del docente influye en el grado de pertenencia que los mismos sienten con respecto al centro

educativo y conforma un clima escolar positivo, donde los estudiantes perciben el cuidado por parte de los mismos (Román, 2009b; González, 2006).

Los efectos positivos que tiene el clima dirigido a la autonomía son compartidos y conocidos en las investigaciones sobre abandono escolar, principalmente en estudios llevados a cabo en el ámbito de la educación física con estudiantes de secundaria, como por ejemplo los trabajos de Murcia, Rojas y Coll, (2008) y el de Almagro y su equipo, (2011), ambos realizados en España.

Estos estudios evidenciaron la importancia del clima motivacional transmitido por el docente como predictor de la motivación y el compromiso de los jóvenes. La consideración por parte del entrenador de que todos los miembros del grupo deportivo son importantes, favoreciendo climas de apoyo entre pares, aumentaba la motivación intrínseca de los alumnos, mientras que aquellos climas donde el docente fomenta la rivalidad entre los compañeros de grupo, ofreciendo además un reconocimiento desigual, no fue positiva, e influía negativamente en la motivación intrínseca.

Se ha investigado a su vez, como la disposición de apoyo a la autonomía ofrecida por el docente, cambia en relación a la edad. Los profesores parecen disminuir el apoyo a la autonomía a medida que el estudiante avanza de un nivel educativo a otro, (Gillet, Vallerand y Lafrenière, 2011), recurriendo por el contrario, a prácticas de control, y vigilancia, las cuales disminuyen la motivación autodeterminada de los jóvenes.

Según Harter (2001), los estudiantes perciben el cambio en la interacción con el docente en la transición de un nivel educativo a otro, particularmente en el pasaje desde primaria a secundaria, (momento que anteriormente se señalaba como crucial en las decisiones de abandono de los estudiantes). Estudios realizados por Eccles y su equipo, citado en Juvonen y Wentzel, (2001), con respecto a los cambios señalados, evidenciaron como los alumnos señalan que el ambiente se vuelve más impersonal, se da un incremento en la competencia con pares, y en relación a las calificaciones y las evaluaciones. Precisamente en secundaria, los cambios vienen acompañados por un aumento en el número de profesores y un cambio en su propio papel, habitualmente más centrado en la enseñanza de la asignatura que en el proceso de aprendizaje u orientación del alumnado donde el vínculo entre alumno y profesor se debilita profundamente y los alumnos se sienten ahora “desconectados de los profesores” (Croninger y Lee, 2001 citados en Martínez, Enguita y Gomez, 2010).

Otro estudio realizado en México, por Ruiz (2014), con adolescentes pertenecientes a educación media, recoge evidencias de cómo los estudiantes experimentan sensación de

abandono y desolación por parte de los docentes en el nuevo nivel, y por otro lado experimentan mayor control, con respecto a sus conductas.

Una cuestión importante a tener en cuenta en una etapa como la adolescencia, es que el establecimiento educativo se vuelve soporte privilegiado y los adultos que en él trabajan devienen modelo extra familiar. Cuando fallan estos soportes y modelos, a los adolescentes se les vuelve muy difícil mantener una trayectoria estable por el liceo; de ahí la importancia de los vínculos que puedan establecer entre ellos, con los docentes y demás adultos del centro educativo (Raggio y Tort, 2013).

La necesidad de formar vínculos significativos con los demás, en este caso con los docentes, aumentaría la motivación intrínseca en el estudiante, y favorecería la adaptación escolar (Deci y Ryan, 2000; Juvonen y Wentzel, 2001).

IV. Vínculo entre pares

Tal y como han puesto de manifiesto Dweck y Elliot (1983), la actividad académica tiene lugar en un contexto social, incluido el grupo de clase o de amigos. Este tipo de vínculos tiene una considerable importancia en una etapa evolutiva con características particulares como ya lo señalamos lo es la adolescencia; donde la búsqueda de la valoración social que aumente el autoestima es mayor a la búsqueda del aprendizaje, (Alonso-Tapia, 1984). “Para los estudiantes el centro educativo es el principal ámbito en el que se encuentran con sus pares, lo que lo convierte en un lugar que vale la pena estar” (INEEd, 2014, p. 185).

De acuerdo con la TAD, las personas necesitan sentirse unidas significativamente con los demás, y apoyadas socialmente. La satisfacción de esta necesidad, al igual que la satisfacción de autonomía y competencia, aumentaran la autodeterminación, y el bienestar psicológico en el estudiante.

Si bien no hay disponible suficiente investigación sobre la influencia directa que tienen los vínculos con compañeros de clase sobre el abandono escolar, si se puede considerar la importancia que los vínculos con pares tendrían sobre las decisiones de abandono en algunos estudiantes (Hymel, et al, 2001). Las investigaciones han evidenciado que aquellos estudiantes orientados a tener relaciones exitosas con sus pares son mayor propensos a permanecer y finalizar la secundaria; mientras que los que no logren una positiva relación con compañeros, podrán sentirse solitarios e inseguros, generando

cierto alejamiento a la institución educativa (Carbonaro y Workman, 2012; Juvonen y Wentzel, 2001).

McDougall y Hymel, (1995), citados en Hymel et al., (2001), señalan como los compañeros de clase, funcionan como “pegamento” que solidifica el grado en el cual el estudiante se involucra con la institución académica.

El estudio de Hymel y su equipo (2001) destacado como referencia a nivel regional, realiza un exhaustivo estudio sobre la influencia de los compañeros de clase sobre el abandono escolar, en base a los argumentos de Ryan y Poewlaon (1991), quienes exponen que los sentimientos del *grado de relación*, (necesidad de desarrollar conexiones dentro de una matriz social), es decisivo en el éxito escolar.

En este estudio, los autores distinguen cuatro aspectos a tener en cuenta sobre la influencia de los compañeros en las decisiones de abandono de los estudiantes; entre las cuales se encuentra la no aceptación social dentro del grupo de pares, el aislamiento social en oposición al grado en que se involucran, influencia negativa de parte de compañeros y el comportamiento agresivo y antisocial.

Con respecto a la aceptación social dentro del grupo de clases, se ha evidenciado como los estudiantes menos aceptados por sus compañeros, tienden a experimentar sentimientos de aislamiento, o falta de pertenencia, lo cual los coloca en riesgo de abandonar la secundaria en mayor medida que los que si son aceptados, (Hymel, et al. 2001, citado en Juvonen y Wentzel, 2001).

De acuerdo con el aislamiento social, las revisiones realizadas por el autor, sugieren que las autopercepciones de los estudiantes de sentirse aislados y rechazados por el grupo de pares, contribuyen a tomar decisiones de abandono en secundaria. A partir estos sentimientos de aislamiento que experimentan los jóvenes, sucede que se involucran menos en las actividades tanto curriculares como extracurriculares, teniendo como consecuencia falta de integración académica, lo que deviene en un deterioro en las relaciones sociales dentro de la centro escolar, (Hymel, et al, 2001).

La influencia de los compañeros es otro de los factores que el autor menciona se relaciona con el abandono escolar. Se ha estudiado como aquellos estudiantes potencialmente desertores tienden a afiliarse con otros estudiantes que estén en su misma situación y en conjunto tomar la decisión de abandonar el centro escolar, siendo en ocasiones influidos por el grupo negativamente (Mensch y Kendel, 1988, citado en Hymel, et al. (2001).

Donde se ha encontrado mayor evidencia, es en el cuarto factor planteado por estos autores, las relaciones entre el comportamiento agresivo y el abandono escolar. Finn (1989), citado en Hymel et al (2002), menciona que las conductas sociales negativas pueden ser la respuesta ante la frustración que deviene de algunos estudiantes en el contexto escolar, el cual reflejaría la dificultad entre estudiantes para relacionarse entre sí.

Otro de los factores influyentes de acuerdo a los vínculos con pares, se debe a los estudiantes que han tenido experiencias de rezago en la trayectoria escolar. Al respecto las investigaciones señalan, como aquellos estos alumnos experimentan la pérdida de su grupo natural de pares, lo cual hace más compleja la convivencia cotidiana en el establecimiento educativo pudiendo debilitar la convicción de permanecer (INEEd, 2014, Espinoza et al. 2014).

Estas influencias anteriormente descritas se deben a lo que los autores plantean como el truncamiento de las necesidades de relación con los demás afecta a los estudiantes; entre las cuales se encuentra la necesidad de aprobación social, la cual genera que los adolescentes hagan cosas para satisfacer las expectativas de sus pares, el deseo de los alumnos de pensar y comportarse como sus compañeros, el auto-crecimiento, y como los estudiantes comparan su desempeño con el de sus pares para juzgar parcialmente su competencia y la necesidad de ser correcto

Se puede apreciar como el apoyo social de los pares junto con las practicas docentes cumplen sin dudas un papel importante sobre al clima afectivo en el que se desenvuelve el sujeto, (Curione y Huertas, 2014).

Más allá de las actividades académicas, es necesario pensar el centro educativo como un lugar donde se aprende a relacionarse con los otros. Todos los estudiantes mencionan el gran valor que tienen los liceos como espacios de encuentro, sin embargo, el valor de lo vincular no suelen ser correspondidos con la disponibilidad de espacios y prácticas que propicien el desarrollo de estos aspectos (INEed 2014).

Conclusiones.

El presente trabajo tuvo como objetivo principal el de ampliar la comprensión de los factores asociados al abandono escolar en la Educación Media, a través de los aportes de la psicología de la Motivación.

Si bien se reconoce no haber abarcado toda la bibliografía disponible en relación a la problemática, la cual se encuentra en constante crecimiento, se logra exponer la importancia que tienen los aportes del campo de la motivación en la comprensión de las actitudes, y conductas académicas de los estudiantes.

Dentro del campo de la Psicología de la Motivación, la perspectiva de la teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (2000), aporta insumos para reflexionar acerca de aquellas prácticas propias del contexto escolar que impactan en la motivación de los estudiantes. Desde esta perspectiva estudiantes que estén provistos de un ambiente que fomente la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación con los demás, deberían teóricamente aumentar su motivación intrínseca. A su vez esta tendencia motivacional debería conducir a la permanencia escolar de los jóvenes (Vallerand 2001; Reeve, 2003; Rojas y Coll (2008); Almagro, et. al 2011).

En el presente trabajo, interesaba particularmente abordar las percepciones que los estudiantes tenían sobre el clima social a nivel aula, entendiendo este último como un importante factor social que influye en la motivación de los mismos. Dentro del clima social a nivel aula, se encuentra el currículo escolar, y los vínculos entre estudiantes-docentes y estudiantes con sus pares.

De acuerdo a las investigaciones que estudiaban dichas variables y su relación con el abandono, se pudo evidenciar la influencia que ejerce este tipo de factores endógenos en el fenómeno del abandono escolar, así como en la permanencia de los jóvenes en el sistema educativo. Se destaca entre estos, el desencuentro entre las expectativas de los jóvenes con la rigidez de los planes curriculares y los contenidos académicos, los climas de clase caracterizados por el control y las presiones extrínsecas, y las relaciones negativas que tienen los estudiantes con sus docentes y sus pares.

Se percibe la existencia de una insatisfacción por parte de los estudiantes, en tanto ellos no sienten que estén colmadas sus expectativas y sus necesidades con respecto a las instituciones educativas.

En algunos casos el alejamiento de los centros educativos en Educación Media, se ve marcado por la falta de adaptación por parte de los estudiantes a factores endógenos al centro educativo y al formato escolar: no les gustaban los contenidos, que se combinaba con vínculos insatisfactorios con profesores y pares, lo que les provocaba una gran desmotivación.

De aquí que se vuelva pertinente revisar, a través del discurso de los propios actores, cómo y desde dónde es planteada la tarea educativa y cuáles son las formas en que los adolescentes la reciben.

Sin embargo, se entiende que la problemática no puede ser comprendida únicamente desde esta perspectiva, ni desde una única dimensión aislada, ya que nos encontramos ante una problemática compleja y de carácter multidimensional, por lo cual resulta arriesgado responsabilizar exclusivamente a los alumnos y sus entornos, así como en solitario a la institución educativa.

A lo largo del trabajo se mantuvo una mirada atenta a los factores endógenos al ámbito académico y su papel en el fenómeno del abandono, no solo desde la perspectiva de análisis, sino también desde la concepción terminológica del mismo. Se destaca la concepción de Carabajal, (2013), quien señalaba la problemática como un proceso de afiliación - desafiliación, entendiendo la desvinculación del estudiante del sistema educativo, como un proceso en interacción con el contexto social escolar, y no como un proceso aislado, dando lugar a la corresponsabilidad.

Se entiende que una mirada más atenta a los aspectos endógenos que interfieren en la problemática, permite ocuparse de la retención, como contracara del abandono, lo cual significa hacerse cargo del problema institucionalmente, prevenir la situación de pérdida del alumnado en vez de responsabilizar únicamente a los alumnos, su familia y el contexto exterior.

De igual modo, se percibe la necesidad de un debate aun mayor en la comunidad educativa sobre el fenómeno del abandono escolar, que involucre no solo a los actores del ámbito académico, sino a la sociedad en su conjunto. El trabajo en contra de la problemática al decir de González (2005), requiere cuestionar algunos supuestos

generalmente dados por sentado en torno a cómo deben ser y funcionar las instituciones educativas.

En este sentido, es fundamental avanzar en el desarrollo de investigaciones sobre motivación y su relación con los procesos de desafiliación escolar, de manera que aumenten estos conocimientos en los ámbitos educativos. Es posible suponer que en la medida en que haya un crecimiento en materia de conocimiento, habrá más posibilidades de indagar líneas de estrategias en relación a los mismos, con el objetivo de que los adolescentes desarrollen experiencias positivas vinculadas con lo educativo.

Referencias Bibliográficas:

- Abril, E; Cubillas, M.J; Moreno, I; Román, R; (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Sin mes, 1-16.
- Acevedo, F. (2014). Una aproximación a la desafiliación educativa en la transición a la educación superior en el interior del Uruguay. *Páginas de Educación*, vol.7, n.1, enero-junio 2014. Montevideo (Uruguay).
- Alonso Tapia, J. (2005). Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. *Foro Educativo*, (7) ,13-54. Recuperado <https://www.uam.es/gruposinv/meva/jesus.html>.
- Alonso Tapia, J. (junio 1992) ¿Qué es lo mejor para motivar a mis alumnos? Análisis de lo que los profesores saben, creen y hacen al respecto. *Servicio de Publicaciones. Univ. Autónoma. Madrid.* Recuperado de: <https://www.uam.es/gruposinv/meva/jesus.html>.
- Alonso Tapia, J. (1992) Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención. *Servicio de Publicaciones. Univ. Autónoma. Madrid.* Recuperado de: <https://www.uam.es/gruposinv/meva/jesus.html>.
- Alonso Tapia, J. (2001) *Motivación y estrategias de aprendizaje. Principios para su mejora en alumnos universitarios*; en García, A; Muñoz-Repiso, V. (coord.) *Didáctica Universitaria*, Madrid: La Muralla.
- Aristimuño, A. (2009). El Abandono de los Estudios del Nivel Medio en Uruguay: un Problema Complejo y Persistente. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), pp. 180-197.

- Aristimuño, A y De Armas, G. (2012). *La transformación de la educación media en perspectiva comparada: Tendencias y experiencias innovadoras para el debate en Uruguay*. Montevideo: Unicef.
- Bean, J., y Eaton, S. B. (2002). The Psychology Underlying Successful retention Practices. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*. 3(1), 73-89.
- Beltrán, J. A. (2002). Psicología de la Educación. *En J. A. Beltrán: Enciclopedia de la Educación*. Vol 5. Madrid: Espasa Calpe.
- Bonetto, V. A. & Calderón, L. (febrero, 2014). La importancia de atender a la motivación en el aula. *PsicoPediaHoy*, 16(1). Disponible en: <http://psicopediahoy.com/importancia-atender-a-la-motivacion-en-aula>.
- Brito, A. (2009). Acerca de un desencuentro: la mirada de los profesores sobre los alumnos de la escuela secundaria en Argentina. *En Revista Iberoamericana de Educación*, (51), 139- 158.
- Carabajal, Sandra (2013). La permanencia del estudiante durante el año de ingreso a la Universidad de la República. Una construcción colectiva. En: *Intercambios*, nº1, marzo.
- Cardozo, S. (2010). El comienzo del fin: las decisiones de abandono durante la Educación Media y su incidencia en las trayectorias. En T, Fernández (Ed.), *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay*.
- Curione, K. y Huertas, J.A. (en prensa). Teorías Cognitivas de la Motivación Humana. En Vásquez Echeverría, A. (Ed.), *Manual de Introducción a la Psicología Cognitiva*. Montevideo: UdelaR.
- De Armas, G. y Retamoso, A. (2010). La universalización de la educación media en Uruguay. Tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro. Montevideo: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- De Giraldo, L y Mera, R. (2000). Clima social escolar: percepción del estudiante. *Revista Colombia Médica*, Vol. 31, Num. 1, pp. 23-27.

- Espíndola, E. y León, A. (setiembre/diciembre, 2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de Educación – Organización de Estados Iberoamericanos [OEI]*, 30, Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie30f.htm>
- Espinoza, Ó; Castillo, D; González, L; Loyola, J y Santa Cruz-Grau, E. (2014). Deserción escolar en Chile: un estudio de caso en relación con factores intraescolares. *Educación y Educadores*, 17(1), 32-50.
- Fernández, M^a. (2009). Derecho a la educación, derecho de prevenir y reducir el absentismo y abandono escolar. *Revista de Investigación en Educación*, n^o 6, 2009, pp. 173-181
Recuperado de: <http://reined.webs.uvigo.es/ojs/index.php/reined/article/viewFile/64/58>
- Fernández, T. (2010c). “Factores escolares y desafiliación en la Enseñanza Media Superior de Uruguay (2003 – 2007)”. En “La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas.”, Fernández, T. (coord), CSIC-UdelaR (2010).
- Fernández, T., Cardozo, S., y Pereda, C. (2010). Desafiliación educativa y desprotección social. En T, Fernández. (Ed.) *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas* (pp.13 – 26). Montevideo: UdelaR
- Filardo, V. (julio 2010) Debatiendo entre juventudes y sistema educativo. Conferencia en el II Congreso de Educación. Instituto Crandon.
- Flores, R. y Gómez, J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12 (1). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol12no1/contenido-floresgomez.html>
- Furtado (2003). “Trayectoria educativa de los jóvenes: el problema de la deserción”. Serie Aportes para la reflexión y la transformación de la Educación Media Superior. Cuaderno de trabajo número 22.
- 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, 77–95.
- González, G., M^a T. (2006). Absentismo y Abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. En *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y*

Cambio en Educación, 4(1), 1- 15. Recuperado de:
<http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1.pdf7>

Guay, F., Ratelle, C. F., Larose, S., Vallerand, R. J., & Vitaro, F. (2013). The Number of autonomy-supportive relationships: Are more relationships better for motivation, perceived competence, and achievement. *Contemporary Educational Psychology*. Extraído de http://selfdeterminationtheory.org/wp-content/uploads/2015/01/2014_GuayRatelle.pdf.

Harter, S. (1981). A New Self-Report Scale of Intrinsic Versus Extrinsic Orientation in the Classroom: Motivational and Informational Components. *Developmental Psychology*, 17(3), 300-312.

Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect and motivational orientation within the classroom: Process and patterns of change. En A. K. Boggiano y T. Pittman (eds.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective*, Cambridge University Press, Nueva York 1992.

Hernandez, F. y Tort, A. (2009). Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación de los jóvenes con el saber. *Revista Iberoamericana de Educación – Organización de Estados Iberoamericanos para la EL ABANDONO EN LA EDUCACIÓN MEDIA 27 Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI]*, 49(8), 1-11. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3109Hernandez.pdf>

Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista Calidad en la Educación*, 17(2), 91-108.

Huertas, J. (2006). *Querer aprender*. Aique grupo editor: Buenos Aires.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEEd]. (2014). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay*. Recuperado de <http://ieeuy2014.ineed.edu.uy/>

Juvonen, J; Wentzel, K. (2001) *Motivación y adaptación escolar. Factores sociales que intervienen en el éxito escolar*. Editorial: Oxford. Mexico.

Lee, V. & Burkam, D. (2003). Dropping out of High School: The Role of School Organization. *American Educational Research Journal*, 40(2), 353-393. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/369393>. "(...) identifies a crucial observation about collective life: that the quality of social relationships.

Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L. G. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and social support. *Journal of Educational Psychology*, 98, 567-582. Extraído de <http://selfdeterminationtheory.org/internalization-and-self-regulatory-styles/>.

LLECE (2015), Uruguay. Factores asociados. TERCE.

Martínez, R y Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en educación media obligatoria: implicaciones de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta Vol.85*, 127-146.

Melo, G.; Failache, E.; Machado, A. (2015) "Adolescentes que no asisten a Ciclo Básico: caracterización de su trayectoria académica, condiciones de vida y decisiones de abandono". Serie Documentos de Trabajo, DT 04/2015. Instituto de Economía, Facultad de Ciencias Económicas y Administración, Universidad de la República, Uruguay

Moreno, B.; Jiménez, R.; Gil, A.; Aspano, M. I.; Torrero, F. (2011). Análisis de la percepción del clima motivacional, necesidades psicológicas básicas, motivación autodeterminada, y conductas de disciplina de estudiantes adolescentes en las clases de Educación Física. *European Journal of Human Movement*, vol. 26, junio, pp. 1-24 Asociación Española de Ciencias del Deporte Cáceres, España.

Moreno, J.A; Sáenz, P; Almagro, B; González, D; (2011). Clima motivacional percibido, necesidades psicológicas y motivación intrínseca como predictores del compromiso deportivo en adolescentes. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, Julio, 250-265.

Murcia, J; Rojas, N y Coll, D (2008), Influencia del apoyo a la autonomía, las metas sociales y la relación con los demás sobre la desmotivación en educación física. *Psicothema 2008. Vol. 20, nº 4, pp. 636-641*.

Pardo Merino, A. y Alonso Tapia, J. (1992): Estrategias para el cambio motivacional. En J. Alonso Tapia: *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. (pp. 331-377). Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.

Pereda, C., (2014). "Análisis de las entrevistas realizadas a adolescentes desvinculados del sistema educativo formal en el marco del Proyecto trayectorias educativas y primer

seguimiento a adolescentes que no asisten a Ciclo Básico”. Informe de trabajo entregado al INEED.

Paoloni, P. V., Rinaudo, M. C., Donolo, D. S., y Chiecher, A. (2006). *Motivación. Aportes para su estudio en contextos académicos*. Serie Psicología Educacional. Río Cuarto: EFUNARC.

Pintrich, P.R y De Groot, E.V.(1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.

Pintrich, P. & Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos*. Madrid: Pearson.

Proyecto GUIA (2012). Proyecto ALFA-III “Gestión Universitaria Integral del Abandono.

Raggio, A. y Tort, S. (2013). *Condiciones y estrategias de permanencia de los adolescentes en la Enseñanza Media Superior*. En Primer Encuentro Internacional de Psicología, Educación y Desarrollo Humano. Educación y Psicología en el siglo XXI, ISSN 978-9974-0-0945-5. Montevideo, Uruguay.

Reeve, J. (2007). *Motivación y Emoción*. Madrid: Mcgrawhill.

Redondo, J M; Cornejo, R; (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última Década*, () Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19501501>.

Rodríguez Moneo, M. (2009) Motivar para aprender en situaciones académicas. En G. Romero y A. Caballero (eds.), *La crisis de la escuela educadora*. Barcelona: Laertes.

Rue, J. (2014). El abandono universitario: variables, marcos de referencia, y políticas de calidad. *REDU, Revista de docencia universitaria*. Vol. 12 (2), Agosto 2014, 281-306.

Rumberger, R., & Lim, S. A. (2008). Why Students Drop Out of School: a Review of 25 Years of Research. *California Dropout Research Project Report*. University of California, Santa Barbara. Recuperado de <http://civilrightsproject.ucla.edu/research/k-12-education/school-dropouts/why-students-drop-out-of-school-and-what-can-be-done/rumberger-why-students-dropout-2001.pdf>.

Ryan, R. M. & Deci, E. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivation: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, (25), 54-67.

- Ryan, R.M., & Powelson, C. (1991). Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education. *Journal of Experimental Education*, (60), 49-66.
- Sicilia, G. (2014). Factores explicativos de la eficiencia educativa en Uruguay: Evidencia a partir de PISA 2012. *Paginas de Educación*, Volumen 7. Número 1, pp. 37-57. Recuperado de <http://paginasdeeducacion.ucu.edu.uy>.
- SITEAL (2013). ¿Por qué los adolescentes dejan la escuela? Motivos de la deserción en la transición del primario al secundario. Extraído de http://www.siteal.org/sites/default/files/siteal_cuaderno_21_abandono.pdf.
- Solís, P; Rodríguez, E; Brunet, N, (2013). Orígenes sociales, instituciones, y decisiones educativas en la transición a la Educación Media Superior: Volumen 18. Numero 59, pp. 1103-1136.
- Tinto, Vincent. 2013. *Completing college. Rethinking institutional action*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 522-620.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., y Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161-1176.
- Villalta, M. A. (2014). Organización escolar y trabajo de enseñanza en aula de establecimientos de alto desempeño educativo. *Universitas Psychologica*, 13(1).