



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Facultad de
Psicología
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Trabajo Final de Grado

**Pre - Proyecto de Investigación “Cómo motivar a
adolescentes al ejercicio de su derecho a la
participación ciudadana”**

Estudio de Casos Múltiples: Programa PROPIA

Montevideo, 15 de febrero de 2016.

Por:

Br. Marcelo Rodríguez Gutiérrez

Tutora: Karina Curione

Revisora: Lis Pérez

Contenido

Resumen.....	1
Fundamentación.....	2
Antecedentes.....	3
Marco Teórico.....	5
Problema y Preguntas de Investigación.....	14
Objetivos.....	14
Diseño Metodológico.....	15
Consideraciones éticas.....	16
Cronograma.....	16
Resultados Esperados.....	17
Referencias Bibliográficas.....	18
Notas.....	24

Resumen

A partir de la década de los '90 con la aprobación de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño¹ (CIDN) se produce un viraje en la concepción de la infancia y la adolescencia, pasando a ser consideradas sujeto de derecho y como tal con capacidades y competencias, conforme su desarrollo evolutivo, para participar en todos los asuntos que les incumben. No obstante ello, el relacionamiento adultocentrista y autoritario, obturante de la participación infantil y adolescente, sigue siendo la cultura prevalente a nivel mundial. Uruguay, en concordancia con la CIDN, viene desarrollando el Programa de Participación Infantil y Adolescente (PROPIA), dependiente del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU), que fomenta el derecho a la participación de niños, niñas y adolescentes (NNA), buscando reducir la brecha entre éstos y los adultos, a través de la apertura a la comunicación y el diálogo. En tal sentido, y desde la perspectiva de la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (2000); el presente trabajo se propone describir dicha experiencia y analizar las estrategias motivacionales presentes en el programa, los adultos referentes y los adolescentes participantes, a través de la utilización del método cualitativo de estudio de casos múltiples. Se espera que los resultados que se obtengan puedan contribuir a la generación de conocimientos, posibles de ser replicables en otros ámbitos e instituciones, como así también la estimulación a la generación de nuevas líneas de investigación sobre la motivación y la participación.

Palabras claves: participación, motivación, autodeterminación, adolescencia.

Abstract

Once the International Convention on the rights of the child (CIDN) is ratified in the 90s, there is a shift in the view of infancy and adolescence which means becoming subject of rights and, as so, having abilities and competencies, as part of its evolutionary development, to participate in every incumbent matter. Nevertheless, the adult-centered and authoritarian relationship that prevents infant and adolescent participation continues to be the prevailing culture worldwide. Uruguay, in accordance with the CIDN, has been developing the Infancy and Adolescence Participation Program (Programa de Participación Infantil Adolescente – PROPIA), dependent of the Institute of Child and Adolescent of Uruguay (Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay – INAU) which promotes children's and adolescents' right to participate (NNA), aiming at reducing the gap between them and adults through openness to communication and dialogue. Therefore, and based on Deci and Ryan Self-determination Theory approach (2000); this work aims at describing such experience

and analyzing motivational strategies that are present in the program, its adult role models and participating adolescents, by means of the multiple case study qualitative method. It is expected that the outcome can contribute to knowledge generation that is able to be replicated in other environments and institutions, as well as stimulates new lines of investigation on motivation and participation.

Keywords: participation, motivation, self-determination, adolescence.

Fundamentación

La participación de NNA en todos aquellos asuntos que les afectan (de conformidad con su desarrollo y capacidades) es un derecho humano fundamental reconocido por la CIDN, aprobada (1989) y ratificada por casi la totalidad de los Estados miembros de la Organización de Naciones Unidas. Como consecuencia de ello, todos los Estados están obligados a velar y garantizar su goce y ejercicio, sin embargo, a través de diferentes trabajos realizados en distintos países: Penn (2004); Grippo (2008); Batallán, Campanini, Prudent, Enrique y Castro (2009); Jiménez, Londoño, Rinta y Pineda (2011) y Pérez (2014), se puede apreciar como las instituciones (públicas y privadas) no han ajustado sus procedimientos a los criterios de la CIND, instrumentando en muchos casos, programas y acciones que desconocen la autonomía y capacidad de autodeterminación de NNA, inhabilitando así su participación real y genuina. Rodríguez-Pascual y Morales-Marente (2013) constataron que la población adulta española percibe a los NNA como competentes y autónomos para la realización de ciertas actividades en edades muy cercanas a la mayoría de edad (18 años), predominando una concepción adultocentrista² del quehacer de la infancia y adolescencia. Considerando los datos aportados por el censo 2011 del Estudio Nacional de Estadística, Uruguay presenta una sociedad predominantemente adulta, con aumento de dicha población al 14,1% y descenso de la población infantil al 21,8%. Además, los datos de la Encuesta Nacional Adolescencia y Juventud del año 2013, sobre la participación adolescente, expresan que las actividades de mayor participación son las recreativas (20,5%), deportivas (17,3%) y estudiantiles (17,2%) frente a una considerablemente menor participación en actividades políticas (2,7%) y comunitarias (2,5%); por lo que se puede inferir que la percepción en relación a la autonomía de los NNA, por parte de los adultos uruguayos, se asemeja a la de los españoles. Uruguay viene desarrollando desde el año 2006, a través del INAU, el programa PROPIA con el objetivo de informar, difundir y propiciar el ejercicio del derecho a la participación de NNA; en el que más de 10.000 niños han participado. Reeve (2003) señala que varios autores sostienen que “Cualquier actividad, de hecho, se puede considerar a la luz de una orientación motivacional intrínseca o una

extrínseca” (p.129). Indagar sobre los aspectos motivacionales presentes en el PROPIA, los adultos referentes y los propios adolescentes, es pertinente, porque el modelo podría ser replicado en otros espacios e instituciones de nuestra sociedad, contribuyendo al aumento de una cultura participativa. Asimismo podría contribuir al desarrollo y producción de conocimiento en esta temática.

Antecedentes

Sí bien no se han encontrado a nivel internacional, regional ni local, investigaciones que relacionen la motivación con el derecho a la participación, si se encontraron numerosas investigaciones que indagan sobre la motivación en el ámbito educativo y algunas otras que la relacionan con la participación en actividades deportivas, cuidado de la salud y político institucionales; de las cuales se comentará respecto de aquellas que más se asemejan al presente trabajo.

Iversn, Dindler & Krogh (2013), realizaron un estudio de caso: proyecto Narrify. El objetivo fue explorar cómo variadas herramientas podrían ser empleadas para involucrar a adolescentes en actividades de diseño participativo de tecnología digital. Sus resultados brindan información relevante para el presente trabajo. Desde la Teoría de la Actividad Cultural-Histórica (TACH), y la de la Interacción Persona Computadora (HCI) en niños, trabajaron con adolescentes de 13 a 15 años que participaron de los 10 talleres que se desarrollaron en el Narrify. La TACH distingue entre motivación y motivos, a su vez realiza una distinción jerárquica entre motivos relevantes o dominantes (aceptación social y posición en relación a sus pares) y motivos estimulantes (significantes en un contexto diferente, se utilizan para iniciar una actividad no estimulante). Las herramientas o motivos estimulantes identificados fueron: recompensas (bienes materiales: golosinas, refrescos, remeras, entradas para el cine); historias de vida (comunicar en público sus mejores experiencias); tecnología (iPhone, Laptop, Facebook; etc); identificación (remeras con logo del proyecto, clave de acceso al facebook del proyecto); colaboración (trabajo en equipo, diferentes roles); apoyo (estimulación y accesibilidad en la participación, planificación, toma de decisiones y evaluación) y desempeño (confianza en las competencias propias). Su incidencia en el sostenimiento o generación de la motivación varía entre los adolescentes y son altamente dependiente de cómo son apropiadas y valoradas por ellos, quienes responden a su jerarquía de motivos. Concluyen que el apoyo contribuye más que las recompensas para el sostenimiento de la motivación en el tiempo y que se debe mantener conexión entre las herramientas o motivos estimulantes y las actividades de diseño propuestas.

Moreno-Murcia, Ruiz y Vera (2015) realizaron una investigación en España, para comprobar el poder de predicción que tiene el apoyo a la autonomía, los mediadores psicológicos (necesidades psicológicas básicas de competencia, autodeterminación y relacionamiento social) y la motivación académica autodeterminada sobre las competencias básicas de estudiantes adolescentes, definidas por la Ley Orgánica 8/2013 como: lingüística – matemática y científico – tecnológica y competencias transversales: digital; aprender a aprender; sociales y cívicas; iniciativa y emprendimiento; conciencia y expresión cultural. Desde la Teoría de la Autodeterminación (TAD), aplicaron diferentes escalas a una muestra no aleatoria de 405 estudiantes ($V=193$, $M=212$) de entre 12 y 18 años de edad pertenecientes a educación secundaria pública obligatoria; correlacionando todas las variables (soporte de autonomía: del docente; de iguales; de la madre; del padre; mediadores psicológicos; motivación académica y competencias básicas) entre sí de forma positiva, por lo cual concluyen que el apoyo en la autonomía puede influir positivamente en la percepción que tienen los estudiantes sobre su relacionamiento, competencia y autonomía en el ámbito académico, como así también habilita al desarrollo de un modelo educativo de planificación conjunta de su autonomía, ya que la motivación de los estudiantes que participaron del estudio es intrínseca, hacia el interés por la actividad y con regulación interna. Se desprende de ello un cambio necesario en los modelos de enseñanza, que habilite por parte de los docentes, la participación de los estudiantes en las diferentes instancias del proceso (diseño, desarrollo, evaluación, etc).

En lo que respecta a la percepción de competencia por parte de los adolescentes españoles, Cecchini, Méndez-Giménez y Fernández-Río (2014) llegan a similares conclusiones en una investigación de corte cuantitativo realizada con 496 ($V=266$; $M=230$) jugadores de fútbol y básquetbol con edades comprendidas entre 11 y 17 años. También partiendo de la TAD, pero contemplando las contribuciones de Vallerand (1997, 2007) en relación a las meta-percepciones de terceros significativos (padres, entrenador, profesor de educación física y compañeros), concluyeron que las metas-percepciones inciden en la auto-percepción de competencia de los jugadores de fútbol y básquetbol, siendo relevante el significado que éstos les dan a las evaluaciones que de ellos hacen estos terceros significativos, principalmente el entrenador.

En relación a la autonomía o autodeterminación, Rodríguez y Morales-Marente (2013) realizaron un estudio para analizar la representación colectiva de la sociedad española adulta en relación a los límites etarios de la infancia y su relación con el concepto de autonomía construido en la opinión pública. Para ello utilizaron los datos

provenientes del Spanish Sociological Research Center (CSI) y su estudio 2621 sobre opiniones y actitudes ante la infancia, de más de 3000 personas. A través del análisis factorial, concluyeron que la autonomía de la infancia es concebida por los españoles desde una visión relativamente adultocéntrica, con valores objetivos-normativos y alcanzable a una edad muy tardía (sobrepasando los 15 años); creciendo como individuos responsabilizados y sujetos a diferentes espacios de autoridad (familiar, institucional), en vez de hacerlo como personas con posibilidades de participación libre y no tutelada en aquellas situaciones que les incumbe, conforme el desarrollo de sus capacidades.

Penn (2004) sostiene que la autoestima, motivación y autopercepción de eficacia para aprender, juegan un papel importante en el proceso de aprendizaje, y que los niños las desarrollen, es en parte, una cuestión cultural. Sin embargo, los programas de desarrollo infantil, diseñados por adultos, implementan acciones que buscan convertir a los niños en mejores adultos, desconociendo su autonomía y capacidad de autodeterminación.

En la misma línea de pensamiento, Pérez (2014) deja en evidencia la necesidad de que exista un marco regulatorio que habilite la participación efectiva de los adolescentes en los centros de enseñanza mexicanos, ya que la existente se implementa de forma que la restringe, pero desde los discursos se la fomenta y expresa en concordancia con la democracia y los derechos de la niñez y adolescencia.

A similares conclusiones llega Grippo (2008), en el ámbito de los servicios de atención primaria de salud pública de la ciudad autónoma de Buenos Aires, donde no ha encontrado casos de participación real adolescente (13 a 19 años) conforme sus necesidades e inquietudes, sin posibilidades de incidir en la planificación de las distintas actividades a los que son convocados, ni en la toma de decisiones. Observó que son los padres o tutores quienes deciden sobre la pertinencia de la consulta al médico. En ésta, la participación adolescente queda inhibida porque ellos generalmente no hablan y los efectores de salud se dirigen al adulto que los acompaña, desconociendo que tienen voz propia, capacidad de expresarse por sí mismos.

Marco Teórico

NNA como Sujeto de Derecho y su Derecho a la Participación

La CIDN (ratificada por Uruguay en 1990 por la Ley N° 16.137), “introduce un nuevo paradigma llamado a transformar el campo de las políticas de infancia” (Giorgi, 2012, p.206), sugiere un pasaje desde “... la doctrina de la situación irregular a la doctrina de la protección integral de niños y adolescentes” (Baratta, 1999, p.8). Para

este autor, el que los NNA pasen a ser considerados como sujeto de derecho, con derechos específicos, que son considerados parte de los derechos humanos fundamentales y que responden a sus necesidades particulares; pretende evitar la separación construida socialmente entre *minoridad* y NNA, como así también la marginalización de la primera, por considerarla en desventaja o infractora, buscando reintegrarla lo antes posible al sistema habitual de la infancia y adolescencia.

Los derechos³, deberes y principios⁴ que otorga e impone la CIND procuran promover y garantizar el buen desarrollo físico, psíquico y emocional de los NNA, siendo necesario para ello, además de su participación, la de la familia y el Estado.

De todos los derechos que reconoce la CIDN a los NNA se focalizará en el derecho a la participación. El mismo no aparece denominado como tal en ninguna parte del texto, se desprende, tanto como derecho y principio de la interpretación del artículo 12⁵.

En nuestro país, el Código de la Niñez y la Adolescencia (Ley N° 17.823) declara en su artículo 9 el derecho a la participación de NNA, entre otros tantos derechos. Sin embargo, Giorgi (2013) da cuenta de que "...aún hoy prevalece una concepción de la infancia como "sujetos sin voz", (...) controlados por los adultos pero no escuchados en tanto no se acepta que tengan ideas y puntos de vista propios" (p.1).

Concepto de participación ciudadana

La participación es un principio rector y un derecho inherente a la infancia y la adolescencia. "Como derecho, la participación abre la puerta de la ciudadanía a aquellas personas que, por motivos de edad, todavía no pueden ejercerla a través del voto... (Hart, 1997)" (Uruguay. UNICEF, 2006, p.47). Pues, a través de ella, NNA pueden involucrarse activamente en las decisiones que afectan su vida cotidiana y de la comunidad a la que pertenecen, mediante su práctica permanente y plena.

Krauskopf (2000) ve a la participación como un proceso gradual de aprendizaje, mediante la colaboración y apertura intergeneracional o intrainstitucional, en el cual; según Uruguay. INAU PROPIA (2012) se distinguen tres niveles de participación de NNA: ser parte (proceso de identidad), tener parte (proceso de valoración de intereses) y tomar parte (proceso de autodeterminación), conforme sus capacidades y competencias. Siendo un proceso, Calderón (2009) expresa que "...la participación va cambiando y desenvolviéndose a través de nuestras historias, en etapas diferenciadas, cada una con su plenitud y encanto propio" (p.10). A su vez refiere que las competencias de NNA para ejercer la ciudadanía no aparecen de forma mágica a los 18 años. Según Hart (1992, en Calderón, 2009) existen diferentes grados de participación que dependen del nivel de involucramiento de los NNA en las diferentes

etapas que conforman la acción o actividad a realizar (ideación, planificación, ejecución, evaluación, etc), de la naturaleza de la misma y de la cultura en la que se desarrolle. Cruz y Velandia (2012) sostienen que Hart "...divide la escalera de participación de los niños, niñas y jóvenes en ocho niveles, considerando los tres primeros como escalones de "no participación" y a partir del nivel cuatro como modelos de participación genuina" (p.70).

Según consta en Uruguay. PROPIA Blogpost (15 de octubre 2015), la participación es:

...el derecho de los niños, niñas y adolescentes a ser informados o informarse de forma que puedan emitir opinión, en el formato que les sea más adecuado, individual o grupalmente y de acuerdo a su autonomía progresiva, y que esta opinión sea tenida en cuenta en todos los asuntos que les incumben. Implica diálogo y apertura por parte de los adultos, que tienen el deber de escuchar seriamente y responder a las propuestas e inquietudes de los NNA, garantizando el ejercicio de este derecho. (s.p.)

Motivación – Teoría de la Autodeterminación (TAD)

Según las definiciones de participación planteadas y atendiendo a los aspectos que la consideran como un proceso de aprendizaje, de desarrollo de capacidades y competencias, pero principalmente su contribución a la autonomía y autodeterminación adolescente, es pertinente analizar los aspectos motivacionales que están involucrados en dicho proceso, desde la TAD de Deci y Ryan (2000).

Pintrich y Schunk (2006) plantean que esta teoría es considerada la más comprehensiva y con mayor apoyo empírico disponible en la actualidad. A su vez, sostiene Reeve (2003) que varios autores entienden que "La identificación en los tipos de motivación resulta importante porque la cantidad de autodeterminación dentro de cualquier estado motivacional tiene un efecto sustancial en lo que la gente siente, piensa y hace" (p.151). Muchas son las teorías que han intentado explicar el funcionamiento psicológico de la motivación y que la han definido de diferentes maneras. Lieury y Fenouillet (2006) definen la motivación como el conjunto de mecanismos biológicos y psicológicos que motivan la acción, la orientan hacia a una meta o la alejan e inciden en su intensidad y persistencia, de manera que a más motivación, mayor y persistente es la actividad.

Según Pintrich, et al. (2006) la TAD, retoma aspectos de la teoría de Rotter, De Charmns (1966, 1968) sobre la idea de control interno y de la teoría de Harter (1978) sobre el dominio o motivación intrínseca. Estos autores al igual que White (1959) con sus planteos sobre la motivación por la efectividad o dominio, "...subrayan la idea de que la motivación deriva, en parte, de la creencia de los individuos de que pueden ejercer control sobre su entorno" (p.249).

A su vez, Pintrich, et al. (2006) expresan que Deci y Ryan sostienen que los seres humanos deben ser autónomos e implicarse en las cosas que hacen porque tienen la voluntad de hacerlo. La autodeterminación implica procesos de aceptación y concientización de las propias fuerzas y limitaciones, como así también de la elección y determinación de cómo satisfacer sus necesidades básicas innatas, de cómo actuar sobre el entorno. Para estos autores, son tres las necesidades básicas innatas: 1) de competencia, 2) de autodeterminación, 3) de sentirse en relación y que generan estados motivacionales en los comportamientos humanos. La primera hace referencia al hecho de que los individuos se sientan y sean capaces para interactuar con el entorno (guarda relación con la teoría de las atribuciones de Weiner, 1986 y la de dominio o efectividad de White, 1959), la segunda apunta a que los seres humanos perciban que actúan autónomamente, por voluntad propia, que tienen el control en el relacionamiento con su entorno (semejante al lugar de causalidad interno de la teoría de Weiner, 1986) y la última tiene que ver con la necesidad de pertenencia, de sentirse parte de un grupo.

Deci y Ryan (1985a) definen la motivación intrínseca como "...la inclinación innata de comprometer los intereses propios y ejercitar las capacidades personales para, de esa forma, buscar y dominar los desafíos máximos" (Reeve, 2003, p130), con un lugar percibido de causalidad (PLOC) interno (similar con la causación personal de De Charms, 1968, 1984). Pintrich, et al. (2006) sostienen que dentro de la TAD, Deci y Ryan desarrollaron una subteoría llamada: Teoría de la Evaluación Cognitiva (TEC), para explicar la conducta intrínsecamente motivada que lleva a las personas a buscar nuevos desafíos para superarlos y así satisfacer sus necesidades de competencia y autodeterminación. La TEC plantea que todos los sucesos externos tienen un aspecto controlador (relacionado con la necesidad de autodeterminación) y uno informativo (relacionado con la necesidad de competencia). A mayor cantidad de situaciones que promuevan un PLOC interno, mayor motivación intrínseca, la que se verá afectada en la medida en que los sujetos dejen de sentirse responsables de sus acciones, no puedan elegir o no se sientan autodeterminados, atribuyendo un PLOC externo y por ende aumentando la motivación extrínseca.

Skinner, Wellborn y Connell (1990, en Pintrich, et al, 2006), sostienen que hay tres creencias que contribuyen a la percepción de control por parte de los seres humanos y que se desprenden de la relación: agente (quien actúa) – medio – metas. Las creencias sobre su capacidad se generan cuando uno es el agente, confía en sus habilidades, esfuerzo y posee la expectativa de eficacia, es la idea de que tiene los medios para conseguir algo; mientras que las creencias sobre las estrategias surgen de valorar los factores que inciden en el éxito: habilidad, esfuerzo, etc; y las creencias

sobre el control surgen de la confianza en la utilización de medios para obtener los fines o metas que se persiguen y porque se logran o alcanzan por decisión y/o deseo del agente. “Deci y Ryan son también completamente conscientes de que no toda la conducta humana está intrínsecamente motivada” (Pintrich, et al., 2006, p.253).

En el proceso de relacionamiento del ser humano con su entorno pueden identificarse comportamientos que responden a motivadores extrínsecos; los cuales al ser internalizados por el sujeto, pueden contribuir en su proceso de autodeterminación. Según Reeve (2003) y Pintrich, et al. (2006), esto llevó a Deci y Ryan a desarrollar la segunda subteoría dentro de la TAD, denominada Teoría de la Integración Organísmica (TIO), para explicar las conductas extrínsecamente motivadas y desarrollar el continuum del PLOC y los estilos de autorregulación, que van desde un sujeto no autodeterminado (ausencia o escasa motivación, con poca regulación, percepción de baja competencia o incompetencia, falta de control o de sensación de no actuar por intención propia, PLOC impersonal), hasta alcanzar un sujeto autodeterminado (hay motivación intrínseca, regulación intrínseca, PLOC interno, interés, placer, disfrute, satisfacción inherente). Entre estos extremos se ubica la motivación extrínseca, definida como aquella que “Surge a partir de incentivos y consecuencias ambientales (...) significa un medio para un fin: el medio es la conducta y el fin es alguna consecuencia” (Reeve, 2003, p.130).

En atención a los estilos de autorregulación, tenemos cuatro tipos de motivación extrínseca: de regulación externa; introyectada; identificada e integrada. La primera se refiere a cuando las recompensas y castigos ocupan un lugar destacado para la realización de la conducta por parte del sujeto, quien además se percibe con control externo y actitud de conformidad o resistencia; en la segunda, si bien hay algo externo, hay implicación del yo (aprobación del yo y de otros) y cierto autocontrol regulando las recompensas y castigos de forma interna; en la tercera el sujeto realiza una valoración consciente de la actividad, apropiándose de la meta, siendo concebido el PLOC, en parte, interno y en la cuarta y última el PLOC es interno, existiendo síntesis jerárquica de metas, congruencia, consciencia y síntesis con el yo.

Los planteos de Reeve (2003) dejan entrever que no todas las actividades que debemos realizar en la vida cotidiana son satisfactorias y de igual forma debemos cumplir con ellas, para lograr eso, muchas veces los adultos se valen de motivadores extrínsecos: incentivos, recompensas, castigos, etc; que pueden serlo del tipo positivo o del tipo negativo, pero que en su gran mayoría tendrán como consecuencia la disminución de la motivación intrínseca en detrimento del aumento de la motivación extrínseca. “Las teorías de la motivación descubren que el *cómo* se da algo es al menos tan importante como lo *que* se da” (Reeve, 2003, p.149).

Otro aspecto relevante a considerar es en relación a la existencia de diferencias en la motivación en atención al género. Harter (2001) expone, los planteos de Gilligan y colaboradores (1982, 1989) en relación a la disminución de la voz en las mujeres durante la etapa de la adolescencia y los profundiza. Encuentra diferencias entre adolescentes hombres y mujeres a la hora de expresar su voz y ellas pueden corresponderse con el predominio de una cultura machista; el estereotipo de papel asignado conforme el género que se haya adoptado (femineidad, masculinidad o androginia); las personas con las que se comunican (adultos, compañeros, amigos) y el apoyo percibido para expresar la voz. Como motivos para la disminución del nivel de voz se encontraron: baja autoestima; amenazas a las relaciones; reacciones afectivas y carencia de opinión. Sus estudios muestran que “las mujeres y los varones adolescentes que adoptan los estereotipos asignados de acuerdo con el sexo femenino tienden a exhibir una pérdida de voz” (Harter, 2001. p.46).

Sánchez-Oliva, Leo, Amado, Pulido-González y García-Calvo 2015; Nuviala, Gómez-López, Grao-Cruces, Granero-Gallegos y Nuviala 2013; Zarauz y Ruiz-Juan 2014, realizaron investigaciones en el ámbito deportivo, la educación física y actividades de ocio estructuradas, encontrando diferencias en los perfiles motivacionales en relación al género; mientras que García-Moya, Moreno, Rivera, Ramos y Jiménez-Iglesias, 2011; May Fawcett, Garton & Dandy, 2009, lo hicieron en atención a la implicación en las actividades.

También en la educación física, pero vinculándola con las sustancias nocivas y el *clima motivacional*; Castro, Zurita, Chacón, Martínez, Espejo y Álvaro (2015) encuentran que las adolescentes consumen menos alcohol que los varones y que presentan un clima motivacional orientado a la tarea, frente al clima motivacional orientado al ego de los adolescentes. El concepto de clima motivacional se desarrolló en relación a la teoría de metas de logro.

Cervelló, Del Villar, Jiménez, Ramos y Blázquez (2003) sostienen que el entorno en el que se desarrollan las actividades condiciona tanto la orientación de metas como las conductas que se manifiestan, en función de elementos situacionales que determinan el éxito o el fracaso. Para ellos, “El clima motivacional, supone todo el conjunto de señales sociales y contextuales a través de las cuales los agentes sociales relacionados, (...) definen las claves de éxito y fracaso” (Cervelló, et al., 2003, p.383). Cabe señalar que esas claves pueden estar presentes de forma implícita y/o explícita.

Adolescencia

La Organización Mundial de la Salud (1990) define la adolescencia como la etapa del ciclo vital que va desde los 10 a los 19 años de edad. El concepto ha variado con

el tiempo, es producto y construcción socio-cultural, que a partir de la modernidad se la ha vinculado con aspectos socialmente valorados como negativos: sexualidad compulsiva, homosexualidad, masturbación, violencia; razones suficientes éstas para justificar acciones de contralor, represión y disciplinamiento. Para Salazar (1995): "(...) la adolescencia que occidente ha inventado se caracteriza por su larga duración, su indeterminación, su carga de conflictos y la grosera asincronía entre la madurez sexual y la madurez social" (Amorín, 2012, p.124).

Según Uruguay. UNICEF (2006), no podemos hablar de la existencia de un grupo homogéneo, varían según las sub-culturas existentes. Comparten una etapa del ciclo de vida que conlleva dinamismos psicosociales extremadamente específicos.

Para Amorín (2012) es durante este período que se van a estar dando grandes transformaciones en lo biológico, lo psicológico y lo socio-ambiental. El cuerpo infantil se pierde, los comportamientos cambian, los caracteres sexuales (primarios y secundarios) se desarrollan, apareciendo la posibilidad de procrear. Es durante esta etapa donde se va configurando y consolidando la construcción de la identidad de género y de la identidad sexual. Los comportamientos pueden ser desafiantes, con cierto opositorismo, negativismo. Se producen cambios en la imagen estética, la forma de relacionamiento con el sexo opuesto, en la discriminación con figuras parentales e intergeneracionales, y aparece la necesidad de independencia. Es un proceso que puede ser vivenciado con normalidad o con mayores o menores traumas y/o conflictos que se van suscitando en el relacionamiento entre pares y con los adultos, siendo, en muchos casos, más conflictivo con éstos últimos.

Para Uruguay. UNICEF (2006) una característica de la adolescencia es la necesidad de *estar juntos sin más*, es decir sin ningún tipo de organización previa, de estructura, es el simple hecho de juntarse sin motivo alguno, sin objetivos, conformando microclimas grupales y no grandes tareas sociales. A pesar de ello se observa un crecimiento en las formas de participación social activa de los jóvenes, que buscan metas palpables, redes vinculares flexibles, coordinaciones transitorias, como así también se muestran interesados "...por nuevos parámetros que son éticos, estéticos y subjetivos, muy diferentes de los contextos ideologizados y burocratizados jerárquicamente que fueron tradicionales en el siglo pasado" (Uruguay. UNICEF, 2006, p 70).

Relacionamiento intergeneracional – Adultocentrismo

Según Uruguay. UNICEF (2006), nuestro país presenta una cultura adultocentrista y tendencia al autoritarismo (uso subjetivo del poder) debido a un índice mayor de población adulta, ausencia de políticas y servicios para adolescentes y patrones

conservadores que regulan el funcionamiento social, sumado a bajos niveles de organización adolescente, pocos espacios para su participación y resistencia de los adultos a que ella se dé de manera real. Al mismo tiempo se observa el temor a que la relación de poderes se vea invertida, sea por permitir la participación adolescente o debido a que, en ocasiones, recurren a actitudes adultas como forma de hacerse comprender. Se construyen así vínculos intergeneracionales obturados por una fuerte discriminación etaria, ya que ambos grupos (adultos-jóvenes) presentan dificultades para escucharse mutuamente y actuar de forma empática, impidiendo la comunicación horizontal. Por ende, "...o bien se ignora el mundo adolescente en su dimensión constructiva y específica, o se lo estigmatiza asociándolo a determinadas problemáticas" (Uruguay. UNICEF, 2006, p.8).

Que los adultos promuevan espacios para juegos y recreación no significa que se estén proponiendo espacios de participación real. Para que exista verdadera participación, es necesario que dichas actividades sean sentidas, por los adolescentes, como propias o respondan a sus demandas y/o necesidades.

Los adolescentes no sólo se enfrentan a la posibilidad de ser ignorados por los adultos o verse obligados a comportarse como ellos, sino también al desafío de poder alcanzar una comunicación y diálogo con ellos, en el cual puedan mantener sus propios códigos, modismos, formas de expresión. Los adultos necesitan modificar su papel, estableciendo formas de vincularse más equitativas, aprendiendo a involucrar su cuerpo y afectividad, de manera que aflore una nueva sensibilidad que les permita acercarse a la realidad de los otros, en este caso a la de los adolescentes.

Konterlnik (1998), pone en duda, en relación a los adolescentes, si "su pasaje por las múltiples instituciones sociales, representa un continente y posibilitador del desarrollo de la participación en su sentido amplio, es decir del tomar parte en las decisiones que van moldeando sus vidas" (p.39), teniendo en cuenta las lógicas de poder presentes en ellas.

EL PROPIA

Según la información obtenida de Uruguay. PROPIA Blogpost (15 de octubre 2015), éste forma parte de las políticas públicas destinadas a la infancia y la adolescencia. Surge como una de las tantas formas de dar respuesta a las obligaciones asumidas por el Estado uruguayo al haber ratificado la CIDN. Fue creado en el 2006 por el INAU con el objetivo de promover el conocimiento y ejercicio del derecho a la participación de NNA. En sus inicios se procuraba promover este derecho entre los NNA vinculados al instituto y los funcionarios, llegando a la creación de los Promotores de Participación (Propares) y de proyectos participativos definidos por los propios involucrados. Con el

correr del tiempo se han extendido las actividades a centros educativos y culturales de toda la comunidad. Con un alcance nacional, implementa diferentes actividades (siempre desde una perspectiva de articulación interinstitucional) locales, departamentales y hasta internacionales, de las cuales pueden participar todos aquellos NNA que integren cualquier grupo, institución, etc; como así también aquellos adultos interesados en trabajar desde una perspectiva de derechos. Dentro de las actividades que desarrolla se encuentran talleres sobre el derecho a la participación y sobre aquellas temáticas que los NNA han decidido tratar y una vez al año la realización de los Congresos Departamentales y el Congreso Nacional de Infancia y Adolescencia (este último en el mes de noviembre), espacios para la reflexión, intercambio, participación y proposición de acciones. Se han realizado diferentes propuestas nacionales, que dieron lugar a formas variadas de expresión, e instancias internacionales.

Además de los NNA y adultos que participan del PROPIA, a éste también lo integra un equipo de dirección, administración, docentes, referentes y facilitadores que trabajan en las siguientes áreas: capacitación, comunicación, apoyo y acompañamiento al Consejo Asesor y Consultivo (CAC), sistematización y publicaciones, y redes de frontera. Estas últimas surgen ante las inquietudes y necesidades de los adolescentes que viven en los departamentos de frontera y procuran intervenir con acciones binacionales, llegando a la conformación de redes regionales y consolidación de la Red de NNA y jóvenes de frontera.

En los 19 departamentos que conforman el Uruguay existen Propares, que son adultos que llevan adelante las distintas actividades que responden a los intereses e inquietudes de los propios NNA, conformando equipos PROPIA en cada departamento. Los equipos de promoción del derecho a la participación también lo integra un/a adolescente entre 13 y 17 años designado/a como representante departamental y sus dos suplentes de entre 8 y 12 años de edad. El representante departamental es quien representará al grupo e integrará el CAC en calidad de consejero/a.

El CAC está conformado por 19 adolescentes, entre 13 y 17 años, son elegidos por sus pares conforme un reglamento elaborado por una Comisión del Congreso Nacional de Niños, Niñas y Adolescentes. Sesiona una vez al año, en el mes de noviembre, momento en el cual se reúne con el Directorio del INAU, según los siguientes cometidos: asesorar al directorio del INAU en políticas de infancia y adolescencia; representar y vehicular las inquietudes de los NNA a los que representan; decidir sobre el destinos de los fondos económicos del CAC y coordinar acciones del programa con el equipo del PROPIA.

Problema de investigación y preguntas de investigación

En Uruguay, el PROPIA funciona en una sociedad caracterizada por una cultura *adultocentrista*, por lo tanto, el presente proyecto busca indagar sobre las estrategias motivacionales que utiliza el programa para incentivar la participación. Considerando al CAC, se ha decidido indagar específicamente en relación a los 19 adolescentes que integran este espacio, los directores de INAU y los adultos referentes a través de las siguientes preguntas centrales: ¿cuáles son las características que hacen del PROPIA un programa de participación de NNA? y ¿qué estrategias utiliza el PROPIA para motivar el ejercicio real del derecho a la participación ciudadana de adolescentes en el CAC? Asimismo para poder dar respuesta a las interrogantes antes mencionadas, se recurre a las siguientes preguntas subsidiarias: ¿cuáles son las características específicas del PROPIA que promueven la participación ciudadana de adolescentes en el CAC?; ¿qué concepciones sobre la participación adolescente poseen las autoridades del INAU y los adultos referentes del PROPIA?, ¿cómo se relacionan dichas concepciones con las estrategias específicas que implementan para promover y sostener la participación adolescente en el CAC?; ¿existen diferencias en el nivel de participación ciudadana entre los adolescentes en relación al género? y por último, desde la TAD ¿qué tipo de motivación (extrínseca/intrínseca) puede identificarse en los adolescentes que participan en el CAC?

Objetivos

Objetivo general

- Indagar las estrategias utilizadas en el programa PROPIA del INAU, que facilitan y contribuyen al ejercicio del derecho a la participación ciudadana de adolescentes en el CAC del directorio del INAU.

Objetivos específicos

- Investigar las estrategias que utiliza el PROPIA para promover y efectivizar el ejercicio del derecho a la participación ciudadana de adolescentes en el CAC.
- Identificar las concepciones sobre participación adolescente de los referentes adultos y directores del INAU y su correspondencia con las estrategias específicas instrumentadas para la promoción y sostenimiento de la participación efectiva y genuina de los adolescentes en el CAC.
- Explorar los niveles de participación ciudadana de los adolescentes en atención al estereotipo de género adoptado.

- Caracterizar la motivación (intrínseca/extrínseca) de los adolescentes que participan del CAC.

Diseño Metodológico

Se utilizará el método cualitativo de carácter exploratorio y descriptivo. Siguiendo a Taylor y Bodgan (1987), este método permite adaptar el proceso a los emergentes y obtener datos descriptivos desde las propias personas a través de sus palabras y de la observación de sus conductas. De acuerdo con Marradi, Archenti, Piovani (2007) se utilizará como estrategia⁵ el Estudio de Caso (EC). Considerando la participación ciudadana de NNA un fenómeno general, se estudiará al PROPIA por considerarlo un programa que posee características ejemplificadoras de este fenómeno en nuestra sociedad. Acorde con las clasificaciones aportadas por autores tales como Sartori (1990), Yin (1993), Stake (1994), citados en Marradi, et al. (2007), se trata de un EC de tipo heurístico, incrustado/múltiple o colectivo y descriptivo. Al mismo tiempo el EC permite procedimientos inductivos, que permite a los investigadores problematizar conceptos, relacionados al derecho a la participación adolescente y la motivación, a partir de los resultados que se obtienen, sin pretender que sean conocimientos universales, absolutos ni generalizables.

En relación a la muestra, la misma estará compuesta por las siguientes unidades de análisis: el PROPIA, cada uno de los adultos referentes de este programa y del CAC y los 19 adolescentes que conforman el CAC de INAU.

Como técnica se utilizará, con los adultos, la entrevista en profundidad, de tipo personal y no estructurada. Con los adolescentes, la entrevista grupal o *focus group* de tipo no estructurada (Marradi, et al., 2007). Ambos tipos de entrevista se conducirán de manera semi-dirigida, en base a un cuestionario guía con preguntas que serán elaboradas en atención a la capacidad de dar respuesta a los objetivos planteados. Se busca que las preguntas sean disparadoras de las temáticas a profundizar. Atendiendo al número de adolescentes participantes se trabajará con dos *focus group*, (uno con 9 y otro con 10 adolescentes), en sesiones diferentes, que se llevaran a cabo en una sala que cumpla con las condiciones mínimas necesarias de confort y privacidad y en las que se cuente con instrumentos para el registro. La conducción de los mismos se realizará con el apoyo de un entrevistador con experiencia en dinámicas grupales. Con esta técnica se busca captar "...actitudes, emociones, creencias, opiniones, experiencias, evaluaciones, reacciones, consensos y disensos" (Marradi, et al., 2007, p.228) que surgen de la interacción y discusión colectiva, poniendo en evidencia los motivos y representaciones de los adolescentes en torno a la participación ciudadana. Tanto las entrevistas en profundidad como los *focus group* serán registrados, previo

consentimiento de los participantes, mediante grabación de audio y audiovisual. Las grabaciones de audio serán transcritas para su posterior análisis.

Otra técnica a utilizar, es la observación de campo, directa y participante, oscilando esta última entre un mayor o menor grado (Marradi, et al., 2007), siendo menor o escasa durante la sesión del CAC. Las observaciones serán registradas en notas de campo, realizando además notas analíticas por separado.

Por último, para el análisis y sistematización de los datos obtenidos, se utilizará el análisis cualitativo. Se definirán las categorías de análisis y se realizará interpretación de los contenidos manifiestos, los aspectos latentes y el contexto en el que se inscribe las acciones. Se utilizará además el programa MAXQDA10.

Consideraciones éticas

La presente investigación se realizará una vez obtenidas las correspondientes autorizaciones del INAU, el PROPIA y los padres o tutores de los adolescentes, a gestionar al comienzo de la investigación. Se actuará según el marco regulatorio de Investigación con Seres Humanos según lo establece el Decreto CM/515/2008 del Poder Ejecutivo, Ley Habeas Data 2009. Asimismo se actuará conforme el artículo 62 del Código de Ética del Psicólogo/a del Uruguay (2001). Atendiendo las exigencias éticas y científicas fundamentales en el marco de los derechos humanos, se recabará el consentimiento libre e informado de todos los participantes: adultos, adolescentes y padres o tutores de éstos últimos, donde se explicitarán los fines de la investigación, garantizando a su vez la confidencialidad, el anonimato y el derecho a abandonar la misma en el momento que lo consideren sin perjuicio alguno. Dado que se trata de un programa que se desarrolla en la órbita de INAU, se deberá dejar claro que la participación en dicha investigación es totalmente voluntaria e independiente de su permanencia en dicho programa.

Cronograma de ejecución

AÑO 2016 – 2017	ACTIVIDADES	MES 1	MES 2	MES 3	MES 4	MES 5	MES 6	MES 7	MES 8	MES 9	MES 10	MES 11	MES 12
	AMPLIACIÓN ESTADO DEL ARTE												
	SOLICITUD DE AUTORIZACIONES												
	COORDINACION DE ENTREVISTAS												

	SOLICITUD DE CONSENTIMIENTO LIBRE E INFORMADO												
	TRABAJO DE CAMPO												
	SISTEMATIZACION Y ANALISIS DE DATOS												
	INFORME FINAL Y DIFUSIÓN												

Resultados esperados

Se espera poder cumplir con los objetivos planteados, obteniendo una completa descripción del PROPIA que contribuya a su difusión, como así también de las estrategias utilizadas para la generación y sostenimiento de la motivación de los adolescentes que participan, pudiendo además identificar los tipos de motivación que prevalecen en ellos. Al mismo tiempo, siendo el PROPIA un programa que concibe a la participación como un proceso de enseñanza, el análisis de su estructura, diseño, implementación y estrategias utilizadas para el fomento de la participación de NNA, podrían ser replicados en otros ámbitos, principalmente el educativo formal de nivel secundario, donde hoy día, en nuestra sociedad, se encuentran altos índices de deserción. Esta expectativa tiene sustento teórico en la bibliografía referenciada, en la cual diferentes autores han dejado en evidencia la necesidad de desarrollar modelos participativos reales, debido a que la participación genuina de NNA repercute en la satisfacción de sus necesidades de autodeterminación, competencia, relacionamiento social y aumento en su motivación intrínseca. Se espera además que la presente investigación sirva de insumo y estímulo para la generación de nuevas investigaciones en esta línea, tanto a nivel nacional como internacional.

Referencias Bibliográficas.

- Amorín, D. (dir). (2012). Pubertad y Adolescencia. En *Cuadernos de Psicología Evolutiva. Apuntes para una posible Psicología Evolutiva*. (3a ed., vol.1, pp.121-128). Montevideo: Psicolibros - Waslala.
- Baratta, A. (1998). *Infancia y democracia*. Recuperado de <http://unesu.info/aec05.lectura3.pdf>
- Batallán, G., Campanini, S., Prudent, E., Enrique, I., y Castro, S. (julio 2009). La participación de jóvenes adolescentes en el contexto urbano argentino. Puntos para el debate. *Última Década*, 30, 41-66. Recuperado de la base de datos Portal Timbó.
- Calderón, D. (setiembre, 2009). *Dejarnos inquietar: La participación de niñas, niños y adolescentes*. Trabajo presentado en el XX Congreso Panamericano del Niño, la Niña y Adolescentes. Conferencia Especializada Interamericana de la OEA. Lima, Perú. Recuperado de <http://www.xxcongresopanamericano.org/presentacion/espanol/conferencias.swf>
- Castro, M., Zurita, F., Chacón, R., Martínez, A., Espejo, T., y Álvaro, J. I. (julio 2015). Sustancias nocivas y clima motivacional en relación a la práctica de actividad física. *Health and Addiction*, 15(2), 115-126. Recuperado de la base de datos Portal Timbó.
- Cecchini, J. A., Méndez-Jiménez, A., y Fernández-Río, J. (2014). Meta-percepciones de competencias de terceros significativos, competencia percibida, motivación situacional y orientaciones de deportividad en jóvenes deportistas. *Revista de Psicología del Deporte*, 23(2), 285-293. Recuperado de la base de datos Portal Timbó.
- Colás, P., Gonzáles, T., y de Pablo, J. (marzo 2013). Juventud y redes sociales: Motivaciones y usos preferentes. *Comunicar*, XX(40), 15-23. Recuperado de la base de datos Portal Timbó.

Cruz, J.A., y Velandia, M. P. (julio/diciembre 2012). Influencia de las representaciones sociales de participación infantil, en las prácticas llevadas al interior del hogar y de la escuela. *Aletheia. Revista de desarrollo humano, educativo y social contemporáneo*, [Revista electrónica], 4(2), 66-75. Recuperado de la base de datos Portal Timbó.

Curso Virtual IIN. Módulo 1: “*La Convención de los Derechos del Niño a 20 años de su aprobación*”.

Decreto del Poder Ejecutivo N° 379/008 del 4 de agosto (2008). Investigación en Seres Humanos. Recuperado de http://archivo.presidencia.gub.uy/web/decretos/2008/08/CM515_26%2006%202008_00001.PDF

España. UNICEF Comité Español. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid: Nuevo Siglo. Recuperado de https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf

García-Moya, I., Moreno, C., Rivera, F., Ramos, P., y Jiménez-Iglesias, A. (2011). Iguales, familia y participación en actividades deportivas organizadas durante la adolescencia. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 153-158. Recuperado de la base de datos Portal Timbó.

Giorgi, V. (2012). Entre el control tutelar y la producción de ciudadanía. Aportes de la Psicología Comunitaria a las políticas de infancia En Alfaro, J., Sánchez, A., y Zambrano, A. (comps.) *Psicología Comunitaria y Políticas Sociales. Reflexiones y experiencias* (pp.201-225). Montevideo: Paidós Tramas Sociales 68

Gorgi, V (2013). *Pensar la clínica de niños y niñas desde una perspectiva de Derechos. El Derecho a la información. Análisis de las primeras entrevistas en un Servicio de Atención Psicológica*.

Grippio, L. (2008). Adolescencia y procesos participativos en el campo de la salud de la

ciudad autónoma de Buenos Aires. Descripción de las características específicas de la participación en los niveles personal, familiar, institucional y comunitario. *Anuario de investigaciones*, XV, 215-223. Recuperado de la base de datos Portal Timbó.

Harter, S. (2001). Motivación social: perspectivas acerca del yo. Influencias del maestro y los compañeros de clase sobre la motivación académica, autoestima y nivel de voz en los adolescentes (pp.12-50). En Juvonen, J., & Wentzel, K. R. (2001). *Motivación y adaptación escolar. Factores sociales que intervienen en el éxito escolar*. México: Oxford.

Iversen, O. S., Dindler, C., & Krogh, E. I. (2103). Understanding teenagers' motivation in participatory desing. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 1, 82-87. Recuperado de la base de datos Portal Timbó.

Jiménez, A. J., Londoño, P. A., Rinta, M. J., y Pineda, N. (enero/junio 2011). Interacciones pedagógicas y su relación con la promoción de la participación en primera infancia. *Aletheia. Revista de desarrollo humano, educativo y social contemporáneo*, [Revista electrónica], 3(1), 73-85. Recuperado de la base de datos Portal Timbó.

Konterllnik, I. (1998). La participación de los adolescentes: ¿Exorcismo o construcción de ciudadanía? En actas del *Seminario La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas* (pp.33-44). Bogotá: Fondo de Naciones Unidas para la Infancia.

Recuperado de

http://www.iin.oea.org/iin/cad/actualizacion/pdf/1_3/basica/La%20participaci%C3%B3n%20de%20los%20adolescentes,%20Exorcismo%20o%20construcci%C3%B3n%20de%20ciudadan%C3%ADa,%20Irene%20Konterllnik,%20esp.pdf

Krauskopf, D. (enero 2000). Participación social y desarrollo en la adolescencia (2ª ed., pp.1-28). Costa Rica: Fondo de Población de las Naciones Unidas [UNFPA].

Recuperado de

file:///C:/Users/Marcelo/Downloads/participacion_social_desarrollo_adolescencia.pdf

Ley N° 16.137 del 9 de noviembre (1990). Convención sobre los Derechos del Niño.

Recuperado de

<http://www.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=16137&Anchor>

Ley N° 17.823 del 14 de setiembre (2004). Código de la Niñez y la Adolescencia.

Recuperado de

<http://www.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=17823&Anchor>

Lieury, A., Fenouillet, F. (2006). *Motivación y éxito escolar*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Marradi, A., Archenti, N., y Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emece Editores.

May Fawcett, L., Garton, A. F., & Dandy, J. (september 2009) Role of motivation, self-efficacy and parent support in adolescent structured leisure activity participation. *Australian Journal of Psychology*, 61(3), 175-182. Recuperado de la base de datos Portal Timbó.

Moreno-Murcia, J. A., Ruiz, M., y Vera, J. A. (2015). Predicción del soporte de autonomía, los mediadores psicológicos y la motivación académica sobre las competencias básicas en estudiantes adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 359-376. Recuperado de la base de datos Portal Timbó.

Nuviala, A., Gómez-López, M., Grao-Cruces, A., Granero-Gallegos, A., y Nuviala, R.

(abril/junio 2013). Perfiles motivacionales de usuarios de servicios deportivos públicos y privados. *Universitas Psychologica*, 12(2), 421-431. Recuperado de la base de datos Portal Timbó.

O' Donell, D. (s/f). *La Convención sobre los Derechos del niño: Estructura y Contenido*. Recuperado de

http://www.iin.oea.org/la_convencion_sobre_los_derechos_del_nino.pdf

Organización Mundial de la Salud [OMS] (1990). Recuperado de

http://www.who.int/topics/adolescent_health/es/

Penn, H. (noviembre 2004). ¿Qué pistas nos da el “desarrollo infantil” sobre programas de primera infancia y la participación infantil?. *Bernard van Leer Foundation, Espacio para la infancia*, 15-20. Recuperado de la base de datos Portal Timbó.

Pérez, L. (enero/abril 2014). Participación adolescente en la secundaria: explorando lo deseable, lo potencial y lo permisible. *Argumentos. Estudios críticos de la sociedad*, 27(74), 47-75. Recuperado de la base de datos Portal Timbó.

Pintrick, P. R. & Schunk, D. H. (2006a). Motivación: introducción y fundamentos históricos. En *Motivación en contextos educativos: Teoría, investigación y aplicaciones*. (2ª ed., pp. 1-83). Madrid: Pearson Educación.

Pintrick, P. R. & Schunk, D. H. (2006b). Motivación intrínseca. En *Motivación en contextos educativos: Teoría, investigación y aplicaciones*. (2ª ed., pp. 237-266). Madrid: Pearson Educación.

Reeve, J. (2003). Motivación intrínseca y tipos de motivación extrínseca. En *Motivación y Emoción*. (pp.126-159). México: MCGRAW-HILL / Interamericana de México.

Rodríguez-Pascual, I., y Morales-Marente, E. (julio/setiembre 2013). ¿Cuántas veces

dejamos de ser niños? Un análisis de la representación social de la autonomía infantil. *Revista española de investigación social*, 143, 75-92. Recuperado de la base de datos Portal Timbó.

Uruguay. INAU. PROPIA (2012). *A participar también se aprende. Apuntes para promover la participación infantil y adolescente*. Montevideo. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0B1ez5uCToDOoVVJwM0JNZnNCakU/view?pli=1>

Uruguay. INAU. PROPIA (15 de octubre 2015). *Programa de Participación Infantil y Adolescente del INAU* [Blog]. Recuperado de <http://propiauruguay.blogspot.com uy/>

Uruguay. Instituto Nacional de Estadística (2011). *Resultados del Censo de Población 2011: población, crecimiento y estructura por sexo y edad*. Recuperado de <http://www.ine.gub.uy/documents/10181/35289/analispais.pdf/cc0282ef-2011-4ed8-a3ff-32372d31e690>

Uruguay. Ministerio de Desarrollo Social. Instituto Nacional de la Juventud (2013). *Informe Tercera Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud*. Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social. Recuperado de <http://www.inju.gub.uy/innovaportal/file/41610/1/informe-tercera-enaj-final.pdf>

Uruguay. UNICEF (s/f). *20 años La Convención sobre los Derechos del Niño*. Montevideo: Fondo de Naciones Unidas para la Infancia. Recuperado en: http://www.unicef.org/uruguay/spanish/CDN_20_boceto_final.pdf

Uruguay. UNICEF (2006). *Herramientas para la participación adolescente. Guía 1: Adolescencia y participación. Palabras y juegos*. Montevideo: Fondo de Naciones Unidas para la Infancia. Recuperado en: http://www.unicef.org/uruguay/spanish/GUIA_1.pdf

Sánchez-Oliva, D., Leo, F. M., Amado, D., Pulido-González, J. J., y García-Calvo, T.

(2015). Análisis de los perfiles motivacionales y su relación con los comportamientos adaptativos en las clases de educación física. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47, 156-166. Recuperado de la base de datos Portal Timbó.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós

Zarauz, A., y Ruiz-Juan, F. (2014). Análisis de la motivación en el atletismo: un estudio con veteranos. *Universitas Psychologica*, 13(2), 501-515. Recuperado de la base de datos Portal Timbó.

Notas

¹ UNICEF Comité Español (2006). Niño a los efectos de la CIDN es definido en su artículo primero “como todo ser humano menor de 18 años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad”.

² Para UNICEF (2006. p. 108) El adultocentrismo es la categoría premoderna y moderna “que designa en nuestras sociedades una relación asimétrica y tensional de poder entre los adultos (+) y los jóvenes (-) [...] Esta visión del mundo está montada sobre un universo simbólico y un orden de valores propio de la concepción patriarcal”. (Arévalo, 1996: 44-46).

³ O’ Donnell, D. (s/f). Se tratan de derechos civiles, políticos en sentido amplio, ya que en stricto sensu, es decir, el derecho de votar, de ser candidato y de tener acceso a la función pública, son propios de los “ciudadanos” (...) no figuran en la Convención sobre los Derechos del Niño (...). En efecto la Convención reconoce el niño como sujeto de la libertad de expresión y de reunión.

En el curso virtual IIN, módulo 1 sobre “La convención de los derechos del niño a 20 años de su aprobación” se establece la siguiente clasificación de los derechos: Sociales (a la vida, salud, educación, al juego, a una familia, etc.); Económicos (a la seguridad social, a un adecuado nivel de vida, a la protección de la explotación económica); de Protección (a la promoción del interés superior del niño, a la protección de la explotación sexual, a la protección de participar de conflictos armados, etc.); Culturales (a respetar su lenguaje, cultura y religión); Civiles y Políticos (a ser escuchado, a ser considerado responsablemente, a la libertad de expresión, a la privacidad, a la integridad física, etc.).

⁴ O’ Donnell, D. (s/f). Expresa que los derechos de NNA son considerados universales, interdependientes, indivisibles y sin jerarquización entre ellos y regidos por los principios de: No Discriminación (Artº 2), Promoción del Interés Superior del Niño (Artº 3); Autonomía Progresiva (Artº 6); Participación y Libertad de Opinión (Artº 12).

⁵ UNICEF (s/f) Artículo 12: 1. Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.

2. Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado, en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional. (p.13).

⁶ “Parece más adecuado considerarlo una estrategia o un diseño de investigación, al cual generalmente se hace referencia en vinculación con los métodos cualitativos (Feagin, Orum y Sjoberg 1991; Stake 1994)...” (Marradi, et al., 2007, p.238).