Revista Científica Horizontes Multidisciplinarios
e-ISSN: 3028-4074

Artículo científico de investigación

Regulación externa y aprendizaje autodeterminado: tensiones formativas en la cultura escolar y en el área de lenguaje

External regulation and self-determined learning: formative tensions within school culture and language education

Ámbar Piña Agámez
University of Technology and Education, Estados Unidos
ambar.pinaa2024@uted.us; https://orcid.org/0009-0001-5646-4811

Recepción: 13 de diciembre de 2025
Aceptado: 06 de febrero de 2026
Publicado: 30 de marzo de 2026

¿Cómo citar este artículo?

Piña Agámez, Ámbar. (2026). Regulación externa y aprendizaje autodeterminado: tensiones formativas en la cultura escolar y en el área de lenguaje. *Revista Científica Horizontes Multidisciplinarios, 3*(1), 388-395. https://doi.org/10.65705/RHOMU.v3i1.113.

Copyright: © 2026 Ámbar Piña Agámez; Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de uso y distribución Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

RESUMEN

El presente artículo reflexiona sobre la tensión entre el aprendizaje autodeterminado, concebido como horizonte formativo en los discursos educativos contemporáneos, y la predominancia de formas de regulación externa en la cultura escolar. En el marco de una investigación doctoral en curso centrada en el área de Lenguaje en instituciones oficiales del municipio de Soledad, Atlántico, se problematiza cómo las dinámicas institucionales organizadas en torno a resultados verificables, estándares y desempeños medibles pueden incidir en la configuración motivacional del aprendizaje. A partir de la Teoría de la Autodeterminación y de aportes provenientes de la sociología de la educación y la teoría curricular, se argumenta que cuando la regulación externa se consolida como principio organizador de la experiencia escolar, el aprendizaje tiende a orientarse hacia el cumplimiento estratégico más que hacia la apropiación significativa del saber. Esta tensión requiere de mayor cuidado en la enseñanza del área de Lenguaje, donde la lectura crítica y la argumentación exigen implicación autónoma y construcción de sentido. El artículo propone comprender la problemática como una configuración cultural que invita a replantear el sentido formativo del aprendizaje más allá de la lógica del rendimiento.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje autodeterminado, cultura escolar, educación en Lenguaje, motivación académica.

ABSTRACT

This article reflects on the tension between self-determined learning, conceived as a formative horizon in contemporary educational discourse, and the predominance of external regulation within school culture. Framed within an ongoing doctoral research project focused on the Language area in public secondary schools in Soledad, Colombia, the study problematizes how institutional dynamics organized around measurable outcomes, standards, and performance indicators may shape the motivational configuration of learning. Drawing on Self-Determination Theory and contributions from sociology of education and curriculum theory, the article argues that when external regulation becomes a structuring principle of school experience, learning tends to be oriented toward strategic compliance rather than meaningful appropriation of knowledge. This tension is particularly significant in the teaching of reading and argumentation, where autonomous engagement and construction of meaning are essential. The paper proposes understanding the issue as a cultural configuration that calls for a reconsideration of the formative meaning of learning beyond performance-centered logics.

KEYWORDS: Self-determined learning, school culture, language education, academic motivation.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la escuela ha declarado orientar su proyecto formativo hacia modelos pedagógicos centrados en la formación integral, la autonomía y el pensamiento crítico, reformulando políticas y lineamientos para elevar la calidad educativa (Lineamientos Curriculares, 1998). No obstante, esa promesa convive con una contradicción persistente: mientras el discurso institucional afirma "formar sujetos autónomos", la vida escolar cotidiana suele organizarse mediante dispositivos de control que empujan el aprendizaje hacia metas externas, mediciones estandarizadas y rendimientos verificables. Como advierte Gimeno Sacristán (2013), las aspiraciones emancipadoras del currículo tienden a coexistir con prácticas que instrumentalizan el aprendizaje y lo subordinan a exigencias técnicas, produciendo una autonomía más declarativa que vivida.

Esta tensión se vuelve especialmente visible en la cultura escolar contemporánea marcada por la performatividad: Stephen Ball (2012) describe cómo, en muchos sistemas educativos, los resultados demostrables se convierten en el principal criterio de legitimidad, instalando una lógica donde aprender vale en la medida en que pueda evidenciarse públicamente a través de promedios, rankings, pruebas y comparaciones. En ese marco, la experiencia formativa se desplaza hacia objetivos estratégicos —aprobar, obtener un puntaje, sostener una posición— y el aprendizaje corre el riesgo de perder su sentido como construcción crítica de conocimiento.

Desde la Teoría de la Autodeterminación, Deci y Ryan (2000) explican que el aprendizaje autodeterminado se fortalece cuando el estudiante percibe que actúa desde elecciones propias, no por presiones o recompensas. Cuando predomina la regulación externa (premios, sanciones, reconocimiento), el locus de causalidad se desplaza fuera del sujeto y se debilita la experiencia de autonomía. En este contexto, la pregunta que orienta el ensayo es: ¿de qué manera una cultura escolar organizada en torno a formas de regulación externa tensiona el desarrollo del aprendizaje autodeterminado, particularmente en el área de Lenguaje? Se sostiene que el horizonte contextualizado, crítico e integral del aprendizaje (Rivas, 2015) se ve tensionado por prácticas institucionales que reconfiguran el sentido de aprender, moviéndolo desde la apropiación crítica del saber hacia el cumplimiento estratégico de expectativas externas (Art. 36, Decreto 1860).

DESARROLLO

El aprendizaje autodeterminado como horizonte formativo

La Teoría de la Autodeterminación plantea que la motivación no es un "sí o no", sino un continuo que va desde formas controladas de regulación hasta formas autónomas (Deci & Ryan, 2000). En un extremo se ubica la regulación externa, donde la actividad se realiza para conseguir recompensas o evitar castigos; luego aparecen regulaciones parcialmente internalizadas —introyectada, identificada e integrada— hasta llegar a la motivación intrínseca, cuando el estudiante aprende por interés y sentido propio.

Este tránsito hacia la autonomía no ocurre automáticamente. Deci y Ryan (2000) subrayan que depende de contextos que apoyen la autonomía y reduzcan el control psicológico. Cuando el entorno escolar se percibe coercitivo, saturado de recompensas contingentes o presiones evaluativas, la internalización puede frenarse, "fijando" el comportamiento en niveles motivacionales controlados. En otras palabras: la regulación externa no es solo una etapa inicial; puede convertirse en un modo estable de funcionar cuando la cultura escolar

refuerza continuamente que lo importante es responder a la exigencia externa.

Además, la autodeterminación requiere satisfacer tres necesidades básicas: autonomía, competencia y vinculación (Deci y Ryan, 2000). Sin embargo, diversas investigaciones muestran que contextos controladores disminuyen la motivación intrínseca y limitan la internalización (Assor, Kaplan & Roth, 2002; Reeve, 2009). De forma coherente con ello, se ha señalado que cuando la vida académica se organiza prioritariamente alrededor de la calificación, los estudiantes orientan su esfuerzo hacia la gestión estratégica del desempeño más que hacia una comprensión profunda (Sorensen-Unruh, 2024). Así, la escuela puede producir "cumplimiento eficaz" sin garantizar apropiación significativa del conocimiento.

Cultura escolar y configuración institucional de la regulación externa

Aunque suele atribuirse la regulación externa a decisiones del aula, el problema es más amplio: la regulación externa también emerge de marcos culturales institucionales que definen qué cuenta como aprendizaje, qué se valora y qué se legitima. En este punto, la performatividad descrita por Ball (2012) resulta clave: los resultados verificables se convierten en el núcleo de la evaluación institucional y, por extensión, en el eje de organización de prácticas, expectativas y prioridades escolares. El rendimiento deja de ser un indicador entre otros y pasa a operar como mecanismo de comparación, clasificación y control.

Complementariamente, Bernstein (1990, 2003) ayuda a comprender que el discurso pedagógico se organiza mediante principios de clasificación y encuadre: quién controla qué conocimiento circula, bajo qué tiempos, con qué criterios y cómo se evalúa. En culturas escolares fuertemente estandarizadas, el valor del conocimiento se subordina a su "evaluabilidad" bajo parámetros predefinidos, estrechando los márgenes de autonomía del docente y del estudiante. En consecuencia, el aprendizaje se reconfigura: se aprende "lo que entra", "lo que puntúa", "lo que cuenta".

Investigaciones recientes muestran que las prácticas de evaluación comparativa influyen en la orientación motivacional del estudiantado, favoreciendo implicaciones centradas en el resultado más que en la comprensión profunda (Kusurkar et al., 2023). Esto explica por qué la cultura de la calificación no solo mide: también produce sentidos. Gimeno Sacristán (2013) lo expresa al señalar que el currículo puede sostener un discurso de autonomía mientras el sistema instala una instrumentalización progresiva de la enseñanza. El estudiante aprende a dirigir su energía hacia aquello que será reconocido y medido, reforzando una relación estratégica con el saber.

De este modo, la regulación externa deja de ser un fenómeno individual y se vuelve una configuración cultural: cuadros de honor, reconocimientos públicos, promedios, rankings y resultados en pruebas externas operan como contingencias que organizan la experiencia escolar. No se trata de negar la evaluación, sino de advertir que, cuando se convierte, en fin, el aprendizaje puede transformarse en cumplimiento. En términos del continuo motivacional, la escuela corre el riesgo de sostenerse en los niveles menos autodeterminados (Deci y Ryan, 2008), incluso cuando su intención declarada sea fortalecer la calidad.

La tensión en el área de Lenguaje: lectura crítica y argumentación bajo lógicas de control

El área de Lenguaje es especialmente sensible a esta tensión porque su aprendizaje exige implicación activa: interpretar, discutir, argumentar, producir sentido, no solo repetir. La lectura crítica supone reconocer supuestos, evaluar perspectivas y construir juicios fundamentados; la escritura argumentativa demanda posicionamiento, coherencia y responsabilidad discursiva. Por eso, el currículo la concibe como un espacio privilegiado para ciudadanía y pensamiento autónomo (MEN, 1998).

Sin embargo, cuando la cultura escolar se organiza bajo regulación externa, estas prácticas pueden cambiar de naturaleza. Si la lectura se orienta principalmente a preparar pruebas o "sacar nota", el foco se desplaza desde comprender hacia responder estratégicamente. En el lenguaje de la motivación, la implicación puede fijarse en niveles controlados (Vansteenkiste et al., 2006): el estudiante participa para cumplir criterios externos, no porque encuentre sentido en la construcción de significado.

El efecto no es necesariamente "no aprender", sino aprender de otra manera: se puede dominar una técnica de análisis textual o identificar estructuras argumentativas sin integrar críticamente los contenidos. Ausubel (2002) recuerda que el aprendizaje significativo requiere relacionar de forma sustancial lo nuevo con estructuras previas, y Moreira (2019) amplía esta perspectiva hacia la resignificación crítica del conocimiento. Cuando leer y escribir se subordinan al rendimiento verificable, se reduce el espacio para esa resignificación: la lectura se vuelve "tarea", la escritura "producto", la argumentación "formato".

De ahí que la discusión no dependa únicamente de "estrategias didácticas innovadoras": requiere mirar las condiciones culturales que definen el sentido del aprender en la escuela. Si el estudiante percibe que su esfuerzo tiene como destino principal satisfacer demandas externas, la posibilidad de consolidar una relación autónoma y crítica con el lenguaje se debilita. En línea con ello, autores como Kohn (2011) y Blum (2020) han señalado que, cuando la experiencia educativa se organiza alrededor de la calificación, el conocimiento puede transformarse en un medio para alcanzar resultados académicos más que en una oportunidad de comprensión, favoreciendo aprendizajes de corto plazo que se desvanecen tras la evaluación.

En suma, la tensión entre el horizonte del aprendizaje autodeterminado y la cultura escolar performativa no es un detalle metodológico: es una disputa por el sentido del acto educativo. En el área de Lenguaje, esa disputa se expresa con fuerza: o se aprende para pensar y construir posiciones propias, o se aprende para cumplir y demostrar. Reconocer esta tensión es el primer paso para reubicar la evaluación como medio formativo y no como fin, y para reabrir la posibilidad de que leer y argumentar vuelvan a ser experiencias de autonomía.

CONCLUSIÓN

La tensión analizada no se reduce a una cuestión metodológica, sino que remite a la concepción misma de aprendizaje que se privilegia en la cultura escolar. Cuando el valor del conocimiento se vincula prioritariamente con su capacidad de ser medido, el aprendizaje tiende a definirse en términos de demostración más que de comprensión.

Replantear el sentido formativo de la escuela no significa negar la necesidad de estándares, evaluación o responsabilidad institucional. Implica, más bien, revisar críticamente el equilibrio entre medición y significado, entre rendimiento y comprensión, entre cumplimiento y apropiación. Si el aprendizaje autodeterminado constituye un horizonte formativo deseable, entonces la cultura escolar debe ofrecer condiciones que posibiliten su desarrollo. Ello supone interrogar las prácticas, los discursos y las estructuras que configuran la experiencia educativa para comprender cómo pueden reorientarse hacia una relación más autónoma y significativa con el saber.

En última instancia, la pregunta no es si los estudiantes desean aprender, sino qué condiciones culturales favorecen que el aprendizaje sea vivido como una elección significativa. Reconocer esta tensión constituye un paso necesario para repensar el sentido de la educación más allá de la lógica del cumplimiento,

y para recuperar la posibilidad de que el conocimiento vuelva a ocupar un lugar central en la formación de sujetos capaces de pensar, argumentar y comprender el mundo desde una posición propia.

REFERENCIAS

Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology, 72*(2), 261–278. https://doi.org/10.1348/000709902158883

Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Paidós.

Ball, S. J. (2012). Performativity, commodification and commitment: An I-spy guide to the neoliberal university. *British Journal of Educational Studies, 60*(1), 17–28. https://doi.org/10.1080/00071005.2011.650940

Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse* (Vol. 4). Routledge.

Bernstein, B. (2003). *Class, codes and control: The structuring of pedagogic discourse* (Vol. 4). Routledge.

Blum, S. D. (Ed.). (2020). *Ungrading: Why rating students undermines learning (and what to do instead)*. West Virginia University Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne, 49*(1), 14–23. https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14

Decreto 1860 de 1994. (1994). *Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales*. República de Colombia.

Gimeno Sacristán, J. (2013). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata.

Kohn, A. (2011). The case against grades. *Educational Leadership, 69*(3), 28–33.

Kusurkar, R. A., Orsini, C., Somra, S., Artino, A. R., Jr., Daelmans, H. E. M., Schoonmade, L. J., & van der Vleuten, C. P. M. (2023). The effect of assessments on student motivation for learning and its outcomes in health professions education: A review and realist synthesis. *Academic Medicine, 98*(9), 1083–1092. https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000005263

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares: Lengua castellana*. Ministerio de Educación Nacional.

Moreira, M. A., Hernández Rivero, V. M., & Sosa Alonso, J. J. (2019). Leadership and school integration of ICT: Teachers' perceptions in Spain. *Education and Information Technologies, 24*(1), 549–565. https://doi.org/10.1007/s10639-018-9789-0

Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist, 44*(3), 159–175. https://doi.org/10.1080/00461520903028990

Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA: Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000–2015)*. Fundación CIPPEC.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.

Sorensen-Unruh, C. (2024). The ungrading learning theory we have is not the ungrading learning theory we need. *CBE—Life Sciences Education, 23*(3), es6. https://doi.org/10.1187/cbe.24-01-0031

Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist, 41*(1), 19–31. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4101_4

CONFLICTO DE INTERÉS

Los autores declaramos no tener conflictos de intereses de índole financiero, ni personales u otro tipo que influya en la realización de esta revisión sistemática que es parte de un programa de postgrado, lo cual evidencia la transparencia y alineación con estándares como PRISMA que recomienda su inclusión entes de la bibliografía para publicaciones académicas.

FINANCIAMIENTO

El artículo no tiene financiamiento

DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD AUTORAL

Ámbar Piña Agámez: conceptualización, revisión sistémica, análisis formal, redacción formal.

Ámbar Piña Agámez: revisión sistémica, análisis formal, redacción formal.

Ámbar Piña Agámez: revisión sistémica, análisis formal, redacción formal formateador del texto.