



Perspectivas en Psicología: Revista de
Psicología y Ciencias Afines

ISSN: 1668-7175

perspect@seadpsi.com.ar

Universidad Nacional de Mar del Plata
Argentina

Stover, Juliana Beatriz; Bruno, Flavia Eugenia; Uriel, Fabiana Edith; Fernández Liporace,
Mercedes

Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica

Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines, vol. 14, núm. 2,
diciembre, 2017, pp. 105-115

Universidad Nacional de Mar del Plata
Mar del Plata, Argentina

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=483555396010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica

Juliana Beatriz Stover¹

Flavia Eugenia Bruno

Fabiana Edith Uriel

Mercedes Fernández Liporace

Resumen

Se presenta una revisión de la Teoría de la Autodeterminación (TAD), propuesta como una macroteoría de la motivación humana en la que ésta es entendida como la energía, dirección, persistencia y finalidad de los comportamientos, incluyendo intenciones y acciones. Para introducir el abordaje actual de la motivación, se reseñan teorías vigentes (de la atribución, de metas, social cognitiva, de la autorregulación). La TAD se destaca como uno de los enfoques vigentes y difundidos. Se detallan sus características salientes y las subteorías que la componen. La teoría de las necesidades psicológicas básicas trata la energización del comportamiento. Las cuatro restantes – teorías de las orientaciones causales, de la evaluación cognitiva, de la integración orgánica y del contenido de metas- describen los procesos que direccionan la conducta. La capacidad explicativa del modelo permite su aplicación en diversos ámbitos de las actividades humanas. Finalmente, se discuten sus nexos con los abordajes actuales y contradicciones halladas en investigaciones recientes.

Palabras clave: Teoría Autodeterminación – Motivación - Intrínseca - Extrínseca - Amotivación - Necesidades Psicológicas

Self-determination Theory: A theoretical review

Abstract

The paper presents a review of the Self-Determination Theory (SDT), posed as a macro-theory on the human motivation. This notion is defined as the energy, direction, persistence and purpose of behaviors, including goals and actions. In order to introduce the current approach to motivation, current theories (attributional theories, goal models social-cognitive theory and self-regulation theory) are summarized. STD arises as one of the current and widely used models. Their main notes are highlighted, as well as the sub-theories which compose it. The theory on the basic psychological needs describes how behaviors are energized. The rest of them –causality orientations, cognitive evaluations, organismic integration, and goal contents theories- describe the processes which drive behaviors. The explicative scope of the model allows its application to diverse fields of human activities. Finally, its links with current approaches are discussed and contradictions found in recent research.

Keywords: Self-determination –Theory - Intrinsic Motivation - Extrinsic Motivation – Amotivation - Psychological Needs

Introducción

La motivación refiere tanto a la energía como a la dirección, persistencia y finalidad de los comportamientos, incluyendo las intenciones implicadas y las acciones resultantes; ubicándose en el centro de la regulación biológica, cognitiva y social del individuo (Deci & Ryan, 1985). Dentro de los abordajes actuales

se destaca la Teoría de la Autodeterminación (TAD), la cual presenta un marco conceptual interesante debido a su constante revisión mediante investigaciones y su aplicación en diversas áreas (educacional, laboral, recreación, clínica). Sin embargo, este énfasis en estudios empíricos trae como consecuencia una numerosa cantidad de conceptos que deben delimitarse por su similar nomenclatura. A su vez, la lectura parcial de

¹ Facultad de Psicología, UBA. Buenos Aires, Argentina. E mail: julianastover@psi.uba.ar

artículos de determinada área hace que se pierda de vista el modelo teórico general pudiendo resultar confuso al lector que comienza a estudiar esta teoría.

Este trabajo tiene como objetivo la elucidación de las características salientes de la TAD. Primeramente, se efectuará una mención de los principales enfoques en el estudio de la motivación, pasando luego por una breve revisión de los modelos actuales con los que se establecerán nexos en la conclusión.

Desarrollo

Estudio de la motivación

Los abordajes actuales de la motivación se distinguen por el marcado interés depositado en los aspectos cognitivos y la preocupación por resolver problemas motivacionales en los diferentes ámbitos – por ejemplo, el laboral, el educacional, el deportivo-. Es por ello, que gran parte de estos enfoques no tienen como objetivo comprender la conducta humana en todos los ámbitos sino en áreas específicas, generando ello un cambio de enfoque en la conceptualización del constructo, así como la coexistencia de diversas perspectivas (Reeve, 2008).

Comenzando por la Teoría de la Atribución, Weiner (2010) afirma que las explicaciones que los sujetos dan sobre sus acciones y las de los demás determinan sus tendencias a la acción. Su modelo postula tres dimensiones para la causalidad: internalidad (interna vs. externa), estabilidad (continuo de estabilidad invariante hacia estabilidad variante) y controlabilidad (percepción de control intencional sobre las causas o ausencia de aquél).

Por otra parte, se sitúan las teorías de metas, entre las cuales está el modelo propuesto por Elliot y Dweck (1988). Dividen las maneras de aproximarse a una meta en dos categorías: aprendizaje (búsqueda del aumento de la habilidad y dominio sobre las tareas) y ejecución (objetivo de mantener juicios positivos sobre las propias habilidades). Posteriormente, en base a la multiplicidad de resultados empíricos reportados, Elliot (1999) dividió la clasificación original en metas de aprendizaje por aproximación (poseen el objetivo de lograr el éxito) y por evitación (centradas en evitar el fracaso). A su vez, Grant y Dweck (2003) agregaron las metas normativas (que aluden a la comparación de los propios resultados y habilidades con los de otros individuos).

Otro de los marcos conceptuales actuales es

la Teoría Social Cognitiva de Bandura (1977), quien sostiene que las expectativas de autoeficacia determinan qué comportamientos se inician, cuánto esfuerzo se invierte en ellos y durante cuánto tiempo. Tales expectativas derivan de cuatro fuentes de información: logros de ejecución (experiencias propias de desempeño exitoso real), experiencias vicarias (observación de otros sujetos realizando las mismas actividades, o de la imaginación de uno mismo efectuando tales acciones), persuasión verbal (apoyo recibido por esa vía de ese modo) y estados fisiológicos (interpretación de signos corporales para examinar las propias capacidades).

Por su parte, la Teoría de la Autorregulación de Kuhl (1987) examina el control consciente de la acción, analizando los procesos cognitivos que median entre la intención y la ejecución real de la acción. Distingue dos orientaciones de control de la conducta: al *proceso* y al *resultado*. La primera involucra un monitoreo permanente del estado actual para acortar la brecha entre este y la meta a alcanzar, apuntando a realizar el objetivo individual de la mejor manera posible. Esta orientación se vincula a emociones positivas y a incentivos internos. Por su parte, la orientación al resultado focaliza en la meta en sí misma, comparando su ejecución con un estándar concreto que debería alcanzarse, con las causas de la acción, o bien con la afectividad a ella asociada. Aquí los sujetos experimentan estados de afectividad negativa que actúan distrayendo respecto de la meta propuesta, impidiendo así el desarrollo de óptimos cursos de acción.

Finalmente se ubica la Teoría de la Autodeterminación (TAD), la cual se tratará en los siguientes apartados.

Teoría de la Autodeterminación. Características generales

En su conceptualización sobre la motivación, Deci y Ryan sostienen que una teoría psicológica es motivacional solamente si explora la energía (generada en las necesidades) y dirección (concerniente a los procesos del organismo que le dan significado a los estímulos internos y externos, orientando la acción hacia la satisfacción de necesidades). Por eso, aunque incluyen conceptos que podrían llevar a ubicarla dentro de los llamados abordajes cognitivos, sus autores establecen la diferencia destacando que estos últimos se centran en la noción y tipos de metas, dejando de lado la energización y el proceso mediante el que esas metas se alcanzan.

Deci y Ryan (1985) desarrollaron la TAD bajo

explícitas influencias de las formulaciones conductistas y humanistas (Sheldon & Kasser, 2001). De los primeros toman la obligatoriedad de someter sus hipótesis a prueba empírica (Deci & Ryan, 2004), aunque no con una visión mecanicista sino resaltando la importancia del individuo como ser humano activo, tal como proponían Maslow (1943) y Rogers (1951) desde el humanismo. Por tanto, integran ambos aportes definiendo la orientación de la TAD como *empírico-humanista*. En consonancia, proponen un enfoque *dialéctico-orgánico* que constituye la metateoría que guía todas sus conceptualizaciones. Se asume que los seres humanos son organismos activos con tendencias hacia el crecimiento, a dominar los ambientes y a integrar las nuevas experiencias en un coherente sentido del sí-mismo. De esta manera los individuos actúan tanto en sus ambientes internos como externos, de cara a lograr eficacia para satisfacer la completa variedad de sus necesidades. En este proceso integran las fuerzas externas y sus emociones e impulsos en una estructura interna unificada, llamada sí-mismo (Deci & Flaste, 1996).

A la vez, teniendo en mente esta perspectiva, formulan la TAD concibiéndola como una macroteoría de la motivación humana; su objetivo consiste en lograr una comprensión de los comportamientos que resulte generalizable a todos los contextos en que puedan desenvolverse los sujetos, haciéndola extrapolable a distintas culturas. Así, al ser aplicable a dominios educativos, deportivos, laborales y clínicos –que se detallarán más adelante- ha adquirido una extendida vigencia.

A diferencia de la mayoría de las teorías históricas y contemporáneas, que entendieron la motivación como un constructo unitario, las hipótesis de la TAD afirman que, si bien el monto total de motivación resulta importante, su tipo o cualidad lo es más (Deci & Ryan, 1985). En este sentido, el concepto de motivación presenta una estructura jerárquica con tres niveles de generalización: global, contextual y situacional (Vallerand, 1997). El primero se caracteriza por una orientación general del individuo, de carácter estable y relacionado con la personalidad. En el nivel contextual se distinguen esferas específicas de la actividad humana –educación, recreación, trabajo, entre otras- en las que los factores sociales del entorno ejercen gran influencia. En el nivel situacional se ubican momentos específicos en el tiempo que, como tales, son irrepetibles –por ejemplo, una reunión de trabajo en un día y año determinados, o similares-.

Estos tres niveles están relacionados en una jerarquía recursiva (Lavigne, & Vallerand, 2010), en la que el global y el contextual interactúan, y lo mismo sucede entre este último y el situacional, tal como puede apreciarse en la Figura 1. (p.108)

En cada uno se observa una misma secuencia. Los factores sociales influyen en la motivación a través de mediadores constituidos por las necesidades psicológicas básicas de competencia, autonomía y vinculación. En función de su satisfacción se favorece la existencia de distintos tipos de motivación: intrínseca (MI), extrínseca (ME) y amotivación (A). La primera modalidad implica realizar actividades por el placer derivado de su ejecución, no siendo necesarias recompensas externas o control ambiental para llevarlas a cabo. La ME concierne a comportamientos efectuados sólo como un medio para arribar a un fin. Por último, la A se refiere a conductas no reguladas por los sujetos, quienes experimentan una sensación de falta de propósitos (Deci & Ryan, 1985, 2000). En función del tipo de motivación dominante es que distintos resultados serán generados.

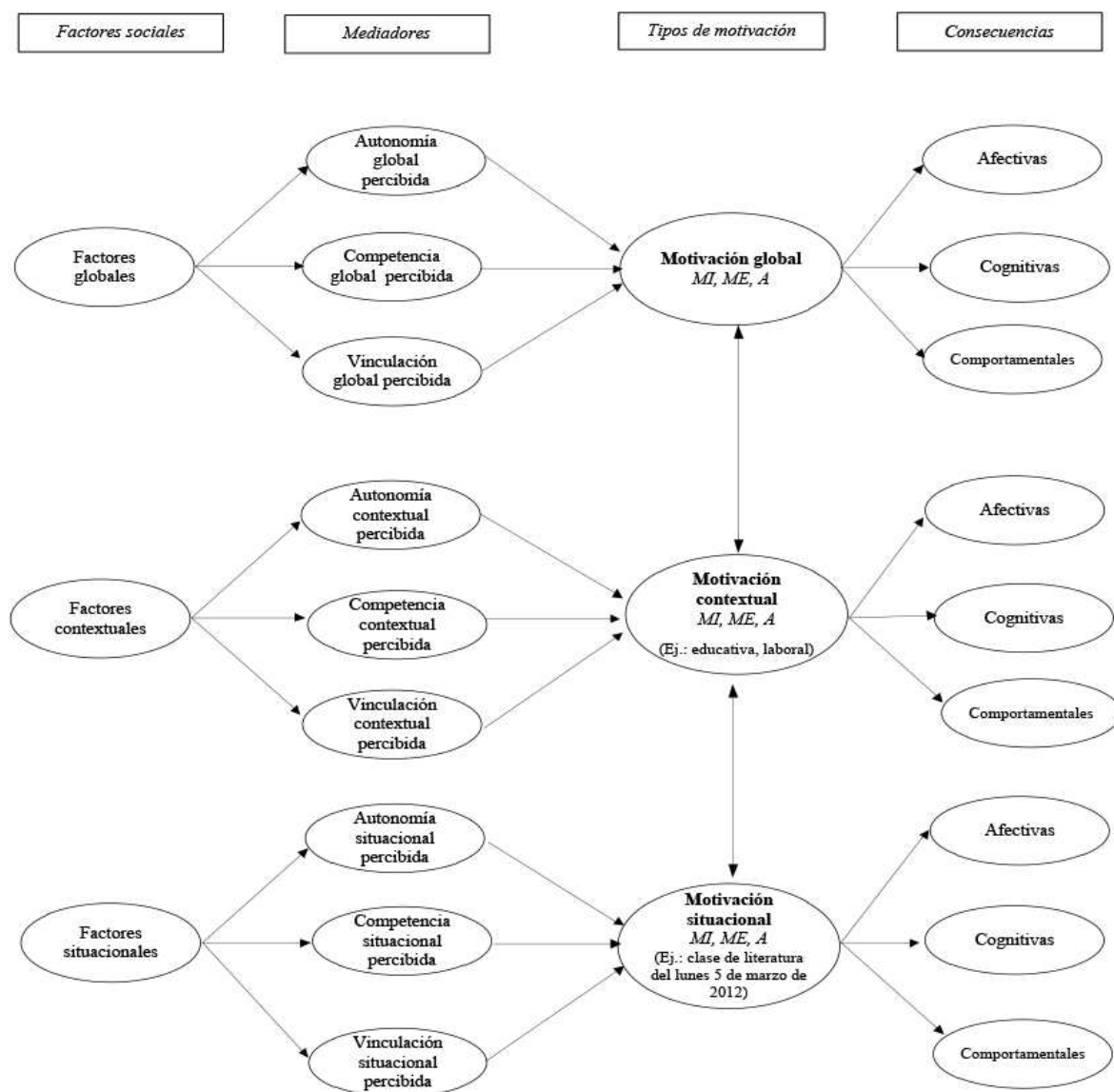
Subteorías de la TAD

Dada la complejidad del modelo propuesto y, considerando los resultados que emergían en investigaciones de laboratorio y de campo, Deci y Ryan (1985, 2004) dividieron su formulación en cinco subteorías dedicadas a analizar determinados aspectos específicos del fenómeno motivacional. La teoría de las necesidades psicológicas básicas trata la energización del comportamiento –aplicable a los tres niveles del modelo jerárquico-. Las cuatro restantes se ocupan de los procesos que direccionan la conducta. Ellas son la teoría de las orientaciones causales –trata sobre MI, ME y A en el nivel global-, la teoría de la evaluación cognitiva –se ocupa de la MI en el nivel contextual y situacional-, la teoría de la integración orgánica –trata la ME y la A en esos mismos niveles-, y la teoría de contenido de metas –de la cual no se especifica el nivel, pero como se detallará más adelante, se infiere aplicable a los tres niveles-.

Teoría de las necesidades psicológicas básicas

En los niveles global, contextual y situacional, la energía del comportamiento se genera por la búsqueda de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y vinculación, que se describen

Figura 1. Modelo jerárquico de la motivación (basado en Vallerand, 1997).



como innatas y universales (Deci & Ryan, 2008). Es importante destacar que ello no implica que sus modos de satisfacción sean similares a través del ciclo vital ni en las distintas culturas, ya que su expresión se modifica según las características del medio (Chirkov, 2009).

La autonomía involucra aspectos volitivos y la organización del comportamiento en actividades concordantes con el sentido integrado del sí-mismo (Deci & Ryan, 1985). Se corresponde con una experiencia de integración y libertad, volviéndose una parte esencial del funcionamiento saludable. No debe equipararse a individualismo o independencia, puesto que ellos no incluyen relacionarse con otros significativos -vinculación-. Implica ser capaz de elegir realizar una

acción, sea el sujeto dependiente o independiente, colectivista o individualista. La competencia se refiere a sentimientos de efectividad que se generan cuando la persona asume desafíos óptimos, siendo hábil para generar cierto impacto sobre el ambiente.

En relación con la autonomía, los individuos necesitan sentir que pueden elegir e implementar sus propias acciones, asumiendo cierto control sobre las consecuencias. Asimismo, mientras aumenta la competencia se incrementa la autonomía. La vinculación representa la experiencia de relaciones sociales saludables. Los sujetos precisan experimentar que están involucrados en interacciones con otros significativos, conectándose con ellos en vínculos de cuidado y de cariño mutuos (Faye & Sharpe, 2008).

Las necesidades están, por tanto, asociadas; los individuos necesitan sentir que eligieron y quieren llevar adelante aquello que están realizando –autonomía-, que son aptos en lo que hacen –competencia- y que en el proceso se relacionan y conectan con otros significativos –vinculación-. Diversos estudios encontraron que la percepción de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas se asocia con un mayor bienestar psicológico. Nuevas investigaciones advierten, sin embargo, sobre la necesidad de poner atención en los efectos recíprocos entre los componentes de esta última secuencia, puesto que la relación entre tales variables resulta siempre compleja y dinámica (Stenling, Lindwall & Hassmén, 2015).

Teoría de las orientaciones causales

Como se mencionara anteriormente, en el nivel global se presentan la MI, la ME y la A. Cada una se caracteriza por una orientación causal del individuo que lleva a interpretar los eventos de diferentes modos. De este último aspecto se ocupa la teoría de las orientaciones causales. En ella se postula que los estímulos ambientales pueden contener mucha ambigüedad y, por ende, las características personales juegan un rol importante en la selección e interpretación de los eventos. Existen tres orientaciones causales –autónoma, controlada e impersonal- que determinan si los sujetos tenderán a evaluar los eventos como informativos, como controladores o como amotivantes. Se hipotetiza que cada individuo posee las tres orientaciones, pero alguna de ellas se presenta siempre en mayor medida (Deci & Ryan, 1985). Estas involucran la manera en que la persona se orienta hacia el ambiente en relación con la regulación e iniciación del comportamiento y el grado en el que su vida estará autodeterminada en un sentido general (Deci & Ryan, 2008).

Los sujetos intrínsecamente motivados presentan una orientación autónoma e interpretan los eventos de modo informativo. Utilizan la información para hacer elecciones y autorregularse hacia metas escogidas. El comportamiento es autodeterminado y emana de un sentido integrado del sí-mismo. Hay una consistencia entre los comportamientos, pensamientos, sentimientos y necesidades. El desarrollo de la orientación autónoma ocurre cuando las tres necesidades psicológicas resultan satisfechas.

En la ME la orientación es controlada. Ésta se

basa en una preocupación e interés por imposiciones del ambiente externo o por imperativos internos. Los eventos se realizan por presión y no con un sentido de elección propia. Involucra consistencia cognitiva; las personas tienden a racionalizar y a reducir la disonancia alineando sus pensamientos y acciones mediante la puesta en juego de controles. Están implicadas las necesidades de competencia y de vinculación, pero no la de autonomía. Tal sería el caso de un individuo que tendiera a realizar actividades en las que sabe que tendrá éxito –competencia-, con el fin de acceder a formar parte de un grupo.

Finalmente, la orientación impersonal es característica de la A, cimentado en un sentido de incompetencia para lidiar con los desafíos vitales. El funcionamiento es errático y no intencionado, notándose la creencia de que los resultados son independientes del comportamiento. Ocurre cuando ha sido frustrada la satisfacción de todas las necesidades. De este modo, los eventos son interpretados como amotivantes.

Cabe mencionar que trabajos recientes dividen la motivación global en MI, ME Identificada, ME Introyectada, ME Externa y A –conceptos que se desarrollan en las siguientes secciones-, pero luego analizan la información recolectada en función de la subdivisión más general antes desarrollaba –orientación autónoma, controlada, impersonal- (Gillet, Vallerand, Lafreniere & Bureau, 2013).

Teoría de la evaluación cognitiva

La MI representa el prototipo de manifestación de la tendencia humana hacia el aprendizaje, la creatividad y la exploración, cuestión esencial para el desarrollo cognitivo y social. Implica la propensión natural a comprometerse de modo activo en los intereses personales y a ejercitar las capacidades propias y, mientras se hace eso, a buscar y concretar desafíos óptimos. Emerge espontáneamente por tendencias internas y puede motivar el comportamiento aún sin recompensas externas o control del ambiente. Las conductas intrínsecamente reguladas se hallan autodeterminadas puesto que resultan acordes al sí-mismo (Deci & Ryan, 1990). El estudio de la MI (realizar actividades que son un fin en sí mismo) ha recibido gran atención en el nivel contextual y algo menor, en el situacional (e.g., Kowal & Fortier, 1999).

La teoría de la evaluación cognitiva (Deci & Ryan,

1985) examina los factores que se asocian a la variabilidad en la MI. Se basa en el supuesto de que, así como hay necesidades innatas, también puede hablarse de intereses innatos. A diferencia de las primeras, los segundos varían entre los individuos según tendencias que harán que la MI sea catalizada cuando existan condiciones ambientales que conduzcan hacia su expresión.

Tal como se comentaría a propósito de la teoría de las orientaciones causales, el impacto que un evento ejerce sobre un proceso motivacional es determinado no por las características objetivas del suceso y del ambiente, sino por el significado psicológico que posea para el individuo. Pero, a diferencia de lo que sucede en el nivel global en el que los tipos de motivación son estables, en los restantes el ambiente ejerce gran influencia. Por ello, la interpretación que se haga de los eventos no dependerá sólo de la orientación causal del sujeto, sino que entra en juego también el énfasis que los agentes sociales depositen en los aspectos informativos, controladores o amotivantes de los eventos.

El aspecto informacional sobresale cuando se proveen *feedbacks* de utilidad para la persona acerca de sus intentos de interactuar de modo eficaz con el ambiente. También incluye la posibilidad de elegir y participar en las actividades en las que los sujetos se involucren, ya sea por interés propio o ajeno. Tal sería el caso de un jefe que, ante el mal desempeño de un empleado, le comunica sus errores resaltando que esa información le será útil para mejorar su accionar en el futuro, en lugar de sólo reprenderlo.

El aspecto de control se enfatiza si se da importancia a la exigencia de asumir un modo específico de pensar, de sentir o de comportarse, que deriva en un *locus* externo de causalidad percibida. Ejemplos de ello son los premios tangibles, amenazas, directivas y metas impuestas. Esto no implica que no existan prácticas que se efectúen persiguiendo un fin externo ajeno al sujeto, sino que el comunicador de éstas (sea un padre, profesor, entrenador, terapeuta o jefe) debe tener sensibilidad y trabajar para ser lo más informativo posible y para no direccionar una comunicación controladora. Un caso de comunicación controladora se da cuando el entrenador de un equipo deportivo hace hincapié en ganar un partido, dejando de lado cuestiones vinculadas a la importancia de disfrutar de la actividad, de mejorar, o de dar el mayor esfuerzo.

Por último, los amotivantes son aquellos aspectos en los que no se encuentra relación entre acciones

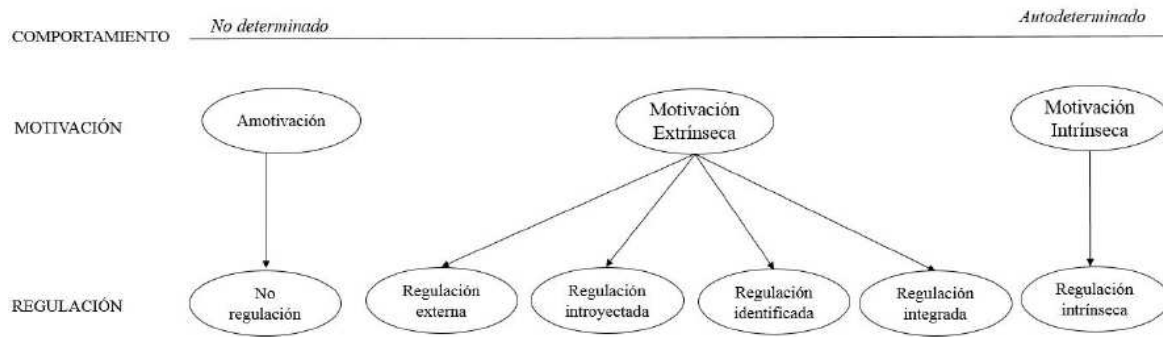
y resultados, arrojando al sujeto hacia un estado de indefensión. La ausencia de control y de *feedback* deriva en un evento permisivo, que es considerado negligente dado que no contiene información relevante en cuanto al desempeño. Esto resulta fundamental en virtud de que aquella es necesaria para desarrollar competencias y guiar la acción. Una situación hipotética de una comunicación amotivante ocurriría si un alumno fuera reprobado en un examen a pesar de haber estudiado, y no recibiera ninguna devolución o corrección de errores por parte del docente.

En función de la importancia de estos aspectos, los eventos externos relevantes para la iniciación o regulación del comportamiento afectarán la MI. Ésta aumenta cuando predominan los aspectos informativos, al promoverse sentimientos de competencia y la ubicación interna del *locus* de causalidad. Por el contrario, los controladores y amotivantes disminuyen la MI al facilitar un *locus* de causalidad externo (Deci, Koestner & Ryan, 1999).

Teoría de la integración orgánica

No todas las actividades se realizan por interés, especialmente luego de la niñez, cuando la libertad de estar intrínsecamente motivado se vuelve cada vez más restringida debido a las presiones sociales para asumir una variedad de nuevas responsabilidades, planteando actividades que no resultan interesantes (Deci & Ryan, 1985). A diferencia de los comportamientos intrínsecamente motivados, en la ME las prácticas se vuelven sólo un medio para acceder a determinado fin. La teoría de la integración orgánica detalla las diferentes formas de ME y los factores sociales que promueven o amenazan la internalización e integración de la regulación de esos comportamientos. La internalización, un proceso central de la socialización en la niñez, que continúa a lo largo de toda la vida, implica asimilar una regulación externa de modo que, gradualmente, el sentido de sí-mismo llegue a constituirse. Es un proceso energizado por las necesidades de competencia, autonomía y vinculación. Los individuos se inclinan a tomar valores, creencias y comportamientos que son aprobados por su cultura debido a su necesidad de relacionarse con otros significativos, de sentirse parte de una familia, de un grupo. Por ello las personas tienden naturalmente a internalizar valores y reglas de sus grupos sociales. También entra en juego la

Figura 2. Continuo de autodeterminación.



tendencia a moverse hacia una condición más compleja y organizada, y a adquirir nuevos comportamientos que los harán más competentes para vivir dentro de su sociedad. Paralelamente, esto les permitirá acceder a una mayor autonomía (Deci & Flaste, 1996).

A lo largo de un continuo de internalización se distinguen cuatro tipos de regulación de la ME: Externa, Introyectada, Identificada e Integrada (Figura 2). Mientras más internalizada esté la ME, más autónomo será el sujeto al realizar estas actividades (Deci & Ryan, 1985). Con el menor grado de autorregulación se encuentra la ME Regulación Externa, en la que los comportamientos son puestos en práctica para evitar castigos u obtener recompensas. Ellos son impuestos por otros y se realizan para satisfacer tales demandas externas. Los individuos vivencian sus acciones como controladas o alienadas, por lo que perciben un *locus* de causalidad externo. Al desaparecer las contingencias ambientales que las regulan, este tipo de conductas cesa, como, por ejemplo, el caso de un niño que realiza la tarea escolar para evitar que los padres lo reprendan. La ME Regulación Introyectada comprende internalizar una regulación externa sin aceptarla como propia. Es decir, los premios y castigos continúan existiendo, pero son internos, estando representados por la evitación de la culpa y de la ansiedad, o el aumento de la autoestima. Tal es el caso de alumnos que estudian para evitar un sentimiento de culpa al percibirse como irresponsables. En la Me Regulación Identificada, la persona elige las actividades que realiza, aunque aquellas siguen derivando de motivos externos. La identificación se refiere al proceso de reconocer el valor de una actividad y, así, aceptar la regulación externa como propia. Quienes manifiestan este tipo de regulación son capaces, por ejemplo, de cursar estudios universitarios dado que valoran y están de acuerdo con la importancia

social de obtener un título. Por último, la ME Regulación Integrada surge en la adultez, y se pone en juego cuando las necesidades y los valores individuales son congruentes con los resultados de las conductas socialmente esperadas, por lo que pasan a constituir una parte del sí-mismo.

Un ejemplo de ello es un alumno que considera que la educación formal amplía su visión de la realidad.

Si bien las dos últimas formas de regulación son volitivas y, en ese sentido, se aproximan a la Motivación Intrínseca, siguen siendo extrínsecas porque los comportamientos son separables de los resultados y no se llevan a cabo sólo por el disfrute que produce su ejecución (Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006).

Cuando todo el mencionado proceso de internalización de regulaciones externas no ocurre se desarrolla la A. Ella se describe como la ausencia completa de motivación. Los sujetos no regulan sus comportamientos dado que experimentan una sensación de falta de propósitos, no perciben posibilidades de cambiar el curso de los eventos, no valoran la actividad positivamente, no se sienten competentes al desarrollarla y no esperan cierto resultado deseado.

Cabe mencionar que algunos estudios han hallado evidencia en contra de algunos aspectos del continuo mencionado, reportando asociaciones elevadas entre subtipos distales del continuo (eg, Chemolli & Gagné, 2014; López, 2008; Stover, de la Iglesia, Boubeta & Fernández Liporace, 2012), y menor cantidad de sub-divisiones (Aisenson, Valenzuela, Celeiro, Bailac, & Legaspi, 2010).

Teoría del contenido de metas

La teoría relativa a las metas no se incluye en el modelo jerárquico, pero se infiere como aplicable

al nivel global debido al uso que de ella se hace en las investigaciones (e.g., Kasser & Ryan, 1996). Según la TAD no sólo es importante *por qué* se produce el comportamiento, sino *hacia qué* se dirige (Sheldon, Ryan, Deci & Kasser, 2004), encontrándose metas de contenido extrínseco e intrínseco. Las primeras tienen una orientación hacia el afuera, y se dividen en tres: fama, apariencia física y éxito financiero. Se encuentran relacionadas con manifestaciones externas, es decir, con las reacciones de otros (Kasser & Ryan, 1996). Tienden a la comparación interpersonal, a las contingencias de aprobación, asociándose con un pobre bienestar. Por el contrario, las metas intrínsecas se vinculan con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, contribuyendo al bienestar psicológico y al ajuste positivo; dividiéndose en cuatro: crecimiento personal, afiliación, salud y contribución a la comunidad (e.g., Sheldon & Kasser, 2001).

En este punto es importante enfatizar la diferenciación entre lo descrito en relación con la regulación autónoma o controlada, las cuales implican el *por qué* se realizan las conductas, es decir, el motivo del comportamiento (autónomo/controlado), el cual es un concepto distinto al de la meta de los comportamientos (intrínseca/extrínseca). Si bien las metas intrínsecas suelen estar reguladas de un modo más autónomo que las extrínsecas, dado que se vinculan con las necesidades psicológicas básicas, motivos y metas son independientes. Para clarificar estos conceptos con ejemplos, puede situarse un alumno que trabaja para ganar dinero -meta extrínseca, de tipo éxito financiero- porque se siente presionado por sus padres -motivo controlado- o porque disfruta estudiar y necesita solventar los gastos en apuntes -motivo autónomo- (Deci & Ryan, 2008; Vansteenkiste et al., 2006). En este último caso si bien su comportamiento de trabajar tiene como meta el dinero, el motivo por el cual tiene esa meta es poder realizar una actividad de su elección, como lo es estudiar.

Deci y Ryan (2000) señalan que esta subteoría constituye el aspecto más impreciso del modelo, principalmente por la nomenclatura que le ha sido asignada, que puede confundirse con la motivación intrínseca y extrínseca, tal como fue explicado en los párrafos anteriores. Si bien, investigaciones recientes reportaron una asociación mayor que la esperada entre las metas intrínsecas y extrínsecas (e.g., Raj & Chettiar, 2012), Kasser (2016) en una revisión de la temática,

resuelve que ambas metas están presentes en todos los sujetos, aunque alguna puede predominar sobre la otra. A su vez, resalta que la vinculación con las necesidades psicológicas básicas es variable según el caso, pudiendo en ocasiones conllevar a la satisfacción y en otras a la frustración de aquellas. Por ejemplo, es el caso de alguien que tiene como meta el éxito financiero para poder satisfacer su necesidad psicológica de autonomía (Kasser, 2011).

Investigaciones y aplicaciones de la TAD

Tal como se mencionó, se han realizado numerosas investigaciones con este marco conceptual; reseñándose a continuación los resultados principales, seleccionados por ser los más reiterados a lo largo de la revisión bibliográfica. También se mencionan las investigaciones locales. En el ámbito educativo se ha encontrado que los estudiantes con mejores desempeños y ajuste a la vida académica en general entre aquellos que presentaban perfiles motivacionales autónomos (e.g., Cerasoli, Nicklin & Ford, 2014). En el país, los estudios que utilizan la TAD como marco teórico han resultado ser más prolíficos en este ámbito. Por ejemplo, la Escala de Motivación Académica, ha sido adaptada a nivel local (Aisenson et al., 2010; López, 2008; Stover et al., 2012), y mediante su utilización halló mejor desempeño académico en los estudiantes con perfil autodeterminado (e.g., Stover, Uriel, de la Iglesia, & Fernández Liporace, 2014).

Pasando al contexto laboral, los desarrollos empíricos observaron que la frustración de las necesidades psicológicas de autonomía, competencia y relación se vinculaban con altos niveles de estrés laboral, propensión al ausentismo, así como mayor malestar físico y psicológico. Por el contrario, los trabajadores con perfiles motivacionales más autodeterminados se mostraban más comprometidos con las tareas, experimentaban emociones positivas y se encontraban más satisfechos con su trabajo (e.g., Vargas, 2012).

En cuanto al área deportiva las investigaciones hallaron que los atletas que exhiben perfiles más autodeterminados alcanzan mejores rendimientos deportivos (Gillet & Vallerand, 2016). Por otra parte, se reportó que la satisfacción de las necesidades básicas de competencia y relación entrañan un rol fundamental en el mantenimiento a largo plazo de la actividad física recreativa (Kinnafick, Thøgersen-Ntoumani & Duda,

2014). Localmente se examinó la motivación deportiva en adolescentes, encontrando una relación entre la satisfacción de necesidades psicológicas básicas, la motivación intrínseca y la intención de ser físicamente activo (Franco, Coterón & Gómez, 2017). Respecto de los estudios provenientes del ámbito clínico psicológico, se ha hecho hincapié en la importancia del apoyo a la autonomía por parte de los profesionales de la salud mental para suscitar el desarrollo de comportamientos más autodeterminados por parte de sus pacientes (e.g., Ryan, Lynch, Vansteenkiste & Deci, 2011).

Conclusión

Tras realizar la revisión bibliográfica de la TAD, dos aspectos quedan pendientes para el estudio del fenómeno motivacional. Por un lado, el nexa con otras teorías alternativas, y por otro, el análisis de las inconsistencias halladas en el modelo.

Comenzando por el primer punto, deben destacarse los innegables vínculos que los modelos referidos a la motivación entrañan. Focalizando en la Teoría de la Atribución de Weiner (2010), las dimensiones de causalidad, de internabilidad y controlabilidad se asemejan a las nociones de MI, ME y A postuladas en la TAD. Respecto de las teorías de metas, las clasificaciones propuestas por Elliot (1999), Grant y Dweck (2003) presentan similares problemáticas en cuanto a su constante revisión en función de los resultados empíricos, tal como sucede en los estudios de la TAD (Raj & Chettiari, 2012). En relación al concepto de autoeficacia elaborado por la Teoría Social Cognitiva de Bandura (1977) guarda gran similitud con la necesidad psicológica de competencia. Por último, en torno a la teoría de Kuhl (1987), las orientaciones al proceso resultan similares a las metas intrínsecas, con motivos autónomos, mientras que las orientaciones al resultado se asemejan a las metas extrínsecas de motivos controlados.

De este modo, parecería deseable que futuras investigaciones exploren los nexos entre estos marcos conceptuales, debido a la similitud conceptual que entre ellos puede establecerse. Esto podría, eventualmente, derivar en cierta unificación teórica que ampliaría el campo empírico en los contextos de investigación

y de aplicación, integrando aportes y enriqueciendo las prácticas profesionales a la hora de planificar intervenciones. En definitiva, el énfasis mayor debe ubicarse en las acciones de transferencia que, en los distintos ámbitos de aplicación de la Psicología, pueden beneficiar a personas físicas, instituciones y dispositivos de salud, educativos y laborales. En segundo lugar, a lo largo del trabajo se enumeraron diversos estudios que contradicen las hipótesis del modelo, tales como la ubicación de las necesidades psicológicas básicas en la secuencia detallada en la Figura 1 (Stenling et al., 2015); la división de los tipos de regulación (Figura 2), así como relación a lo largo del continuo de autodeterminación (eg., Chemolli & Gagné, 2014).

Este último punto remite a uno de los dos aspectos más promisorios de la TAD. A pesar de estas contradicciones, el hecho de que la TAD se aboque a la continua revisión de sus hipótesis mediante investigaciones empíricas, la convierte en un marco teórico en el que se alienta el debate entre investigadores, no dando por sentado ni cerrado ninguno de sus aspectos. Inclusive, actualmente se ha propuesto una sexta sub-teoría, sobre relaciones (Ryan & Deci, 2017). Es precisamente ello lo que la convierte en un enfoque siempre abierto a la posibilidad de encarar y profundizar líneas de investigaciones diversas y novedosas, especialmente en el ámbito local en el cual las investigaciones son escasas.

Para finalizar, otro aspecto a resaltar es, como ya fue mencionado, que a diferencia de las otras teorías, los autores no abogan por la motivación como un constructo unitario, sino que entienden que el tipo de motivación es más importante que el monto de esta (Deci & Ryan, 1985). A su vez, con el concepto de integración orgánica se realiza una propuesta superadora dado que la ME, a medida que aumenta la integración de su regulación, se incluye dentro del comportamiento autorregulado. Así, en las investigaciones mencionadas ya no se analiza la ME y la MI, sino que se considera el continuo, evaluando perfiles más y menos autodeterminados.

Por lo hasta aquí expuesto, y por su énfasis en el debate científico, la TAD emerge como una teoría sólida pero abierta a críticas con fundamento empírico, transformándose en un abordaje de interés para los investigadores de distintas culturas.

Referencias

- Aisenson, G., Valenzuela, V., Celeiro, R., Bailac, K. & Legaspi, L. (2010). El significado del estudio y la motivación escolar de jóvenes que asisten a circuitos educativos diferenciados socioeconómicamente. *Anuario de Investigaciones*, 16, 109-119.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191
- Cerasoli, C. P., Nicklin, J. M., & Ford, M. T. (2014). Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: A 40-year meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 980-1008. doi:10.1037/a0035661
- Chemolli, E., & Gagné, M. (2014). Evidence against the continuum structure underlying motivation measures derived from self-determination theory. *Psychological Assessment*, 26(2), 575-585. doi: 10.1037/a0036212
- Chirkov, V. I. (2009). A cross-cultural analysis of autonomy in education: A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 7(2), 253-262. doi: 10.1177/1477878509104330
- Deci, E. L. & Flaste, R. (1996). *Why we do what we do: Understanding self motivation*. London: Penguin Books.
- Deci, E. L., Koestner, R. & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627-668. doi: 10.1037/0033-2909.125.6.627
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1990). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. A. Dienstbier (Ed.), *Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation* (pp.237-288). Lincoln: University of Nebraska Press
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. doi: 10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2004). *Handbook of self-determination research*. New York: University of Rochester Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 183-185. doi: 10.1037/a0012801
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 149-169. doi: 10.1207/s15326985ep3403_3
- Elliot, E. S. & Dweck, C. S. (1988). Goals: an approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12. doi: 10.1037/0022-3514.54.1.5
- Faye, C. & Sharpe, D. (2008). Academic motivation in university: The role of basic psychological needs and identity formation. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 50(4), 189-199. doi: 10.1037/a0012858
- Franco, E., Coterón, J., & Gómez V. (2017). Promoción de la actividad física en adolescentes: rol de la motivación y autoestima. *Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 9, doi: 10.5872/psiencia/9.2.24
- Gillet, N., & Vallerand, R. J. (2016). Les effets de la motivation sur la performance sportive au regard de la théorie de l'autodétermination: vers une approche intra-individuelle. *Psychologie Française*, 61(4), 257-271. doi:10.1016/j.psf.2014.01.001
- Gillet, N., Vallerand, R. J., Lafreniere, M. A., & Bureau, J. S. (2013). The mediating role of positive and negative affect in the situational motivation-performance relationship: A test of the self-determination and broaden-and-build theories. *Motivation and Emotion*, 37, 465-479. doi: 10.1007/s11031-012-9314-5
- Grant, H. & Dweck, C. S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(3), 541-553. doi: 10.1037/0022-3514.85.3.541
- Kasser, T. (2011). Can thrift bring well-being? A review of the research and a tentative theory. *Social and Personality Psychology Compass*, 5, 865-877. doi: 10.1111/j.1751-9004.2011.00396.x
- Kasser, T. (2016). Materialistic values and goals. *Annual Review of Psychology*, 67, 489-514. doi: 10.1146/annurev-psych-122414-033344
- Kasser, T. & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 280-287. doi: 10.1177/0146167296223006

- Kinnafick, F. E., Thogersen-Ntoumani, C., & Duda, J. L. (2014). Physical activity adoption to adherence, lapse and dropout: A Self-Determination Theory perspective. *Qualitative Health Research*, 24, 706-718. doi: 10.1177/1049732314528811
- Kuhl, J. (1987). Feeling versus being helpless: Metacognitive mediation of failure-induced performance deficits. En F. Weiner & R. H. Kiuwe, (Eds.): *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 217-235). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kowal, J. & Fortier, M. S. (1999). Motivational determinants of flow: Contributions from self-determination theory. *Journal of Social Psychology*, 139(3), 355-368. doi: 10.1080/00224549909598391
- Lavigne, G. L. & Vallerand, R. J. (2010) The dynamic processes of influence between contextual and situational motivation: A test of the hierarchical model in a science education setting. *Journal of Applied Social Psychology*, 40, 2343-2359.
- López, A. (2008). *Regulación motivacional en alumnos de psicología. Un enfoque desde la teoría de la autodeterminación*. Tesis de Maestría en Psicología Social. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396. doi: 10.1037/h0054346
- Raj, S. J., & Chettiar, C. (2012). Self-determination theory: How basic psychological needs affect well-being. *Biopsychosocial Issues in Positive Health*, 3, 17-21.
- Reeve, J. (2008). *Understanding motivation and emotion. Fifth Edition*. Toronto: Harcourt Brace College Publishers.
- Rogers, C. R. (1951/1967). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Buenos Aires: Paidós.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivacion, Development and Wellness*. Londres: Guilford Press.
- Ryan, R. M., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., & Deci, E. L. (2011). Motivation and autonomy in counseling, psychotherapy, and behavior change: A look at theory and practice. *The Counseling Psychologist*, 39, 193-260. doi: 10.1177/0011000009359313
- Sheldon, K. M. & Kasser, T. (2001). Goals, congruence and positive well-being: New empirical support for humanistic theories. *Journal of Humanistic Psychology*, 41(1), 30-50. doi: 10.1177/0022167801411004
- Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Deci, E. L. & Kasser, T. (2004). The independent effects of goal contents and motives on well-being: It's both what you pursue and why you pursue it. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(4), 475-486.
- Stenling, A., Lindwall, M., & Hassmén, P. (2015). Changes in perceived autonomy support, need satisfaction, motivation, and well-being in young elite athletes. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 4(1), 50-61. doi: 10.1037/spy0000027
- Stover, J. B., de la Iglesia, G., Boubeta, A. & Fernández Liporace, M. (2012). Academic motivation scale (AMS): Adaptation and psychometric analyses for high school and college students. *Psychology Research and Behavior Management*, 5, 71-83.
- Stover, J. B., Uriel, F., Freiberg Hoffmann, A., de la Iglesia, G. & Fernández Liporace, M. (2014). Rendimiento académico, estrategias de aprendizaje y motivación en alumnos de Escuela Media de Bs As. *Perspectivas en Psicología*, 11(2), 10-20.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental and Social Psychology*, 29, 271-360.
- Vansteenkiste, M, Lens, W. & Deci, L. E. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31. doi: 10.1207/s15326985ep4101_4
- Vargas, J. A. (2012). Implicaciones de la teoría motivacional de la Autodeterminación en el ámbito laboral. *Revista Electrónica Nova Scientia*, 5(1), 154 – 175.
- Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, 45(1), 28–36. Doi: 10.1080/00461520903433596

Fecha de recepción: 31/10/2016

Fecha de aceptación: 06/09/2017