

DE LA AUTOORIENTACIÓN A LA AUTODETERMINACIÓN



JOAQUÍN ELEAZAR DELGADO GIRALT
ORIENTADOR EDUCATIVO
CORRESPONDENCIA:
joaquin.delgado.edu@juntadeandalucia.es

En marzo de 2020, tras la declaración del estado de alarma derivado de la crisis sanitaria por COVID-19, la Orientación Educativa pasó a un estado de incertidumbre al que nos lanzamos de la mano de familias, alumnado y demás profesionales de la docencia. De repente, lo prioritario fue lo que siempre debió haber sido: la salud. Sin embargo, en la medida en que la situación se estabilizaba, muchas de las antiguas dudas que preocupaban a la comunidad educativa comenzaron a resurgir, si cabe, más acentuadas debido al cambio brusco que supuso el paso a la enseñanza telemática.

Las herramientas tecnológicas, otrora desaconsejadas por su efecto distractor sobre el rendimiento del alumnado, pasaron a ser indispensables. En el caso de la orientación educativa, a la añadida carga familiar se sumó la búsqueda contrarreloj de nuevos medios de asesoramiento, métodos de evaluación psicopedagógica y apoyo a la función de docentes y familias. Entre tantas incertidumbres, en algún determinado momento del confinamiento a todos los agentes de la comunidad educativa les surgió una duda común: ¿Cómo hago para mantener la motivación? La motivación de mis alumnos, la de mis hijos o incluso la mía propia.

Como orientador educativo, los últimos compases del curso 19/20 trajeron a mi rutina laboral muchas de estas dudas expresadas por diversos agentes educativos a los que buenamente intentaba asesorar a través de correos, videotutoriales y llamadas.

BUSCANDO LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA

Uno de aquellos agentes fue J.S., un alumno con expectativas de acceder a la formación profesional de grado medio. A lo largo del curso, J.S. había ido desarrollando poco a poco su madurez vocacional. Tras dos trimestres de conversaciones con J.S. sobre orientación intercaladas con sus inquietudes, lo cierto es que la evolución de este alumno en materia de orientación vocacional había sido tal que durante el confinamiento su dominio final sobre la temática le permitía no solo manejar con solvencia la oferta educativa, sino orientar vocacionalmente a familiares y compañeros suyos. Con un poco de andamiaje, en el momento de mayor necesidad J.S. se había convertido en lo más parecido a un segundo orientador en el IES por mérito propio.

Pese a su aptitud, escasos días antes de mi cese en el puesto J.S. envió una pregunta al correo de orientación. Se trataba de una consulta sobre la prioridad entre el grado medio que tenía planificado estudiar y el grado superior que realmente era su meta vocacional en su proyecto vital. Sin lugar a duda, una de las cualidades cautivantes de la orientación educativa es observar la maduración del alumnado y recibir consultas vocacionales en las que éste valora una planificación a largo plazo. Una sensación comparable sería la del ave que observa los primeros vuelos de aves más jóvenes, consciente de que pronto volarán sin su supervisión. En mi caso, pensé que J.S. tenía la capacidad de dar el salto de calidad para volar libremente: la autoorientación.



Abandonar la confortabilidad del nido, la clave para explorar nuevos horizontes.



Bola de cristal de cierta afamada serie

Pese a suponer que podrían ser necesarios un par de emails más de los que generaría una respuesta del tipo "Sí, tu grado medio tiene prioridad para acceder al grado superior por el que preguntas", redacté a J.S. el siguiente correo:

"Hola J.S., aprovechando que eres un alumno aventajado en orientación, te propongo responder a tu pregunta de manera que seas tú mismo quien averigüe la respuesta (por supuesto, con confirmación oficial por mi parte a lo que respondas). Educación infantil es un grado superior de cierta familia. Existen 3 grupos de familias. Si dos familias pertenecen al mismo grupo, están relacionadas. Pregunta nº1: ¿A qué familia pertenece el grado superior de Educación Infantil? Pregunta nº2: ¿Está relacionado el grado medio de Actividades Comerciales con el grado superior de

Infantil? Consejo: puede usar la tabla que adjunto para ver los tres grupos de familias que existen."

Por aquello de dotar de significatividad a los aprendizajes intenté sacar provecho a la afición de J.S. por la serie animada sobre la que varias veces habíamos conversado en los recreos. Adjunté una imagen de su protagonista, cierto personaje conocido en España desde la década de los 80 hasta hoy día, entre otros aspectos, por su resiliencia frente a situaciones que superarían al resto de personajes.

Al cabo de unos días J.S. respondió:

"1º: La familia de educación infantil pertenece al grupo 1. 2º: Educación infantil entraría en Servicios socioculturales y a la comunidad. Entonces como está en el mismo grupo de familias tiene prioridad. Espero que no haberme equivocado, estoy ayudando a una compañera con esto de los grados medios y la verdad es que me siento un pelín orgulloso. Muchas gracias por todo, espero no perder el contacto contigo."

Felicité a J.S. por su acierto y le volví a felicitar meses después cuando me informó de que había alcanzado su deseado título de la ESO. Como no podía ser de otra manera, no hemos perdido el contacto. La obtención del título seguro que incrementó el autoconcepto académico de aquel alumno. Sin embargo, quienes le habíamos visto evolucionar supimos que J.S. había alcanzado un logro, quizás no tan valorado, pero sin duda tan importante como la misma graduación. Con su conducta, J.S. dio el paso necesario para alcanzar la autoorientación y algo todavía menos frecuente: la autodeterminación.

¿Qué es la autodeterminación?

La Teoría de la Autodeterminación, TAD (Deci y Ryan, 1987), es una teoría propia de la Psicología Social que ofrece un marco explicativo para comprender hasta qué punto las personas sienten que sus actos son resultado de decisiones

personales y deliberadas, sugiriéndose, desde esta teoría, que el contexto mantiene un papel activo en el apoyo o vulneración del potencial de cada persona.

En orientación educativa el estudio de la autodeterminación ha generado trabajos, por ejemplo, en referencia a la mediación de agentes educativos como familia y profesorado en la génesis de la motivación de alumnado con Necesidades Educativas Especiales (López, 2008), la relación entre autodeterminación e inclusión (Muñoz-Cantero, Losada-Puente y Espiñeira-Bellón, 2018), o el papel que juega en la inclusión laboral del alumnado con discapacidad (Suñé, Díaz y Noell, 2012).

Hasta la fecha el estudio de la conducta autodeterminada en la Orientación Educativa resulta modesto en comparación con otras disciplinas como la Psicología Deportiva, donde el alto rendimiento y la salud ocupan un papel preponderante en la formación de jóvenes deportistas. Precisamente por el hecho de tratarse de jóvenes deportistas, la mayoría de veces estudiantes, resulta comprensible que muchos de los conceptos de la TAD que son aplicados en estos jóvenes resulten pertinentes para la comunidad educativa, en general, y para los profesionales de la orientación educativa, en particular. Con base en este interés, el presente artículo permitirá al lector iniciarse de manera sucinta en algunas pautas para el fomento de la conducta autodeterminada.

Para ello, lo primero que se debe conocer es que, al tratarse de una teoría que investiga un constructo tan vasto como la motivación, la TAD es considerada como una macroteoría más que como una teoría al uso, ya que estructura su marco explicativo en torno a seis "mini-teorías". Al respecto, si bien esta lectura facilita la aplicación de contenidos teóricos-conceptuales de todas las mini-teorías de la TAD, por su cercanía al acto educativo prestaremos especial detenimiento a tres de ellas: la Teoría de la Evaluación Cognitiva, la Teoría de la Integración Organísmica y la

Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas.

Teoría de la Evaluación Cognitiva

La primera miniteoría es la denominada Teoría de la Evaluación Cognitiva por Deci y Ryan (1985), la cual tiene por objeto de estudio los factores asociados a la motivación intrínseca. Concretamente, esta teoría analiza la facilitación o reducción de la motivación intrínseca dependiente de recompensas, feedbacks y otros eventos externos dependientes de agentes comunitarios que actúan como catalizadores cuando la persona se enfrenta a determinadas condiciones que conducen a tal tipo de motivación.

Un primer postulado de esta teoría es que el nivel de motivación intrínseca hacia una determinada tarea depende tanto de circunstancias originadas por el entorno social de la persona como de la propia evaluación ésta que haga sí misma en dicho contexto específico. Así, cuando ambos factores son valorados positivamente las personas tienen el potencial de generar en sí mismas sentimientos de competencia y, en consecuencia, generar una motivación intrínseca para tal tarea, reduciéndose si por el contrario la valoración se torna negativa (Deci, 1975). Pese a la aparente simplicidad de esta afirmación, en la práctica orientadora se puede comprobar que la ecuación para inculcar la deseada motivación intrínseca en nuestro alumnado resulta algo más compleja.

Al respecto, un primer matiz que enriquece a esta miniteoría es la consideración de que la variable de competencia percibida se encuentra mediada por agentes sociales significativos Vallerand y Reid (1984). En la práctica, en ocasiones, varios de estos agentes significativos pueden estar en el propio departamento de orientación de un IES bajo la acertada etiqueta de "profesorado especialista" en Pedagogía Terapéutica, ATAL, AL o PTIS. Otras veces la etiqueta no se vislumbra, pero la herramienta se encuentra en un familiar implicado en el porvenir del alumno, en agentes de trabajo social o en

aquel profesorado que, siendo o no tutor, hace las veces de agente significativo. En este sentido, suele ser frecuente que estos profesionales hayan trabajado con gran cantidad de nuestro alumnado, sean su referente para valoración de la competencia percibida y, con frecuencia, también hayan alcanzado a construir lazos que superan la formalidad del mero procedimiento de instrucción.

En no pocas ocasiones, las reuniones de departamento, guardias compartidas o un simple café acompañados de estos profesionales en los centros pueden facilitar al profesional de la orientación recursos que allanan el camino del profesional de la orientación hacia alcanzar el estatus de agente significativo para el alumnado que atiende y que, de otra manera, requerirían un conocimiento en profundidad del mismo por parte del profesional de la orientación y recursos temporales de los cuales no se suelen disponer.

Después de todo, desde la perspectiva del alumnado, resulta normal que con poco más de una hora de tutoría semanal, el profesional de la orientación no siempre sea el agente más significativo para generar una motivación de calibre intrínseco. Si este hecho se antoja difícil en los IES, resulta poco menos que impensable en los casos en los que el profesional de la orientación visita el centro una vez cada dos semanas, como puede suceder a tantos profesionales en equipos de orientación educativa. Pese a estas limitaciones, se estima pertinente que ahora que el modelo de orientación se centra mercedamente en la potencialidad y no sólo en el déficit, la información referida a estos agentes revista un rol protagonista a jugar en los procedimientos de evaluación psicopedagógica, especialmente, si pretendemos una intervención eficaz sobre la motivación del alumnado.

Otro concepto advertido por esta subteoría de la TAD es que la competencia por sí misma no suele bastar para aumentar la motivación intrínseca, salvo que venga acompañada por un sentimiento de autonomía (Ryan, 1982). En

términos atribucionales esto conlleva que la percepción de competencia debe responder a un locus de causalidad interno (de Charms, 1968). En otras palabras, las personas no solo tienen que experimentar sus conductas con una sensación de eficacia, sino que también tienen que experimentar que son ellas mismas quienes originan, regulan y deciden sus propias acciones. Para generar motivación intrínseca, por lo tanto, el sentimiento de autonomía y competencia en la evaluación de situaciones necesita además de recursos internos procedentes de experiencias de éxito previas en diversas actuaciones y contextos (Reeve, 1996).

En la práctica, el camino para generar experiencias de éxito en nuestro alumnado será más sencillo en la medida en que se logre utilizar una juiciosa combinación de las enseñanzas de autores clásicos y las herramientas que ofrece el marco normativo actual. Así, resulta idóneo partir de los conocimientos previos del alumnado para la adquisición de nuevos contenidos, siendo de gran ayuda una adecuada evaluación inicial. La personalización de las programaciones didácticas podrá combinarse con la aplicación de medidas generales de atención a la diversidad y un adecuado programa de tránsito que evite transiciones bruscas en los sentimientos de competencia y autonomía de nuestro alumnado. No en balde, aquellos equipos directivos que dedican esfuerzos a la optimización de la organización de los recursos de atención a la diversidad de su centro tienden a prevenir con pericia muchos de los dilemas reiterados que generan las actuales ratios de las aulas.

Teoría de la Integración Organísmica u Orgánica

La segunda mini-teoría, denominada de la Integración Organísmica (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Connell, 1989), aborda el desarrollo de los comportamientos extrínsecamente motivados. En el marco explicativo de esta mini-teoría, la motivación extrínseca se compone de cuatro estilos de regulaciones que van desde

la regulación más controlada de la motivación, hasta la más autónoma (sin llegar a ser intrínseca). Concretamente, la TAD formula un orden de menor a mayor grado de autonomía en la regulación de la motivación donde en el primer lugar se sitúa la regulación externa, en un grado superior estaría la regulación introyectada, a la que sigue la regulación identificada y, finalmente, la integrada.

El concepto de regulación externa englobaría a aquellas conductas de nuestro alumnado dirigidas a satisfacer una demanda externa o bien alcanzar una recompensa. Bajo esta definición, cabría imaginar gran cantidad de situaciones que forman parte de la cotidianidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Un ejemplo serían las recompensas materiales por parte de la familia a calificaciones numéricas elevadas del alumnado. Este método, si bien pueden ser útil en ciertas ocasiones, aportaría un incentivo motivacional de calidad menor, pues cuando la regulación es externa las personas suelen vivenciar su conducta como controlada o alienada y sus acciones tienen un locus externo de causalidad percibido (de Charms, 1968).

Con base en este tipo de hallazgos de la TAD y los aportados por autores de referencia en la orientación educativa, resulta deseable transmitir a las familias y tutores legales de nuestro alumnado la necesidad de plantear variedad de recompensas que incluyan refuerzos extrínsecos de mayor calidad que las recompensas materiales o verbalizaciones que dicten que estudiar es la obligación de sus hijos, ya que, sin entrar a debatir tal afirmación, la motivación que genera este tipo de razonamiento beneficia escasamente a la meta de generar un elevado rendimiento académico en el alumnado. De esta forma, si utilizásemos una comparación de la motivación humana con el combustible de un coche, podríamos decir que, aunque todas las regulaciones extrínsecas mueven a las personas, una elección inadecuada del tipo de motivación puede causar daños en el motor de la conducta.



Regulación externa y combustibles



Regulación introyectada y miedo al error

Si avanzamos en la escala de "idoneidad" de estas regulaciones extrínsecas, el segundo nivel sería la regulación introyectada. El paso a la introyección conlleva la introducción de la regulación conductual dentro del estudiante, sin necesidad de que la conducta regulada sea aceptada por el alumnado como algo propio. Esta regulación motivacional suele presentarla alumnado de mayor edad y/o madurez, en los que las reglas o normas sociales establecidas juegan un mayor peso. También resulta un tipo de regulación frecuente en aquel alumnado que siente presión por demostrar su habilidad, o que valora su nivel de competencia mediante la comparación del propio rendimiento con el de otros (de Charms, 1968; Nicholls, 1984; Ryan, 1982).

Referente a este tipo de regulación, si bien las conductas introyectadas aportan una mayor interiorización, éstas siguen manteniendo un locus de causalidad externo donde la motivación por la conducta continúa siendo percibida como externa a la persona (Balaguer, Castillo, Duda, Quested y Morales, 2011; Williams, Grow, Freedman, Ryan y Deci, 1996). El alumnado que vivencia este tipo de regulación motivacional también puede verse motivado a realizar su comportamiento para evitar un castigo o una sanción, o bien por el efecto que la conducta tiene sobre su autoestima (Reeve, 2012). Un ejemplo de ello sería aquel alumnado que en clase de música mueve los dedos sin soplar la flauta por miedo a desafinar.

El tercer tipo de regulación extrínseca es la denominada regulación identificada. Este estilo de regulación tiene lugar cuando las conductas se realizan libremente, aunque constituyen un medio para un fin. En ocasiones, este medio no es agradable, pero se soporta por las consecuencias positivas que conlleva. Cuando se desarrolla una regulación identificada, el alumnado experimenta su conducta como una acción personal importante para alcanzar la meta de sus planes, por lo que el locus de control pasa a percibirse como interno.

Parece lógico pensar que, salvo que el docente consiga genuina pasión en el alumnado por su materia, éste sería el tipo de regulación más elevado que un estudiante podría alcanzar en sus estudios, al igual que sería esperable que en este nivel se encontrara todo aquel alumnado que accede a unos estudios postobligatorios. Sin embargo, según los datos estadísticos que la Red de Profesional de Orientación de Málaga disponía en su segunda reunión provincial el curso 2019/20, en el caso de la comunidad autónoma de Andalucía el porcentaje de abandono escolar en enseñanzas de formación profesional ronda el 50% frente al 22% estimado en la ESO. Si añadiésemos los datos de escolarización en primer ciclo de infantil, el gráfico resultante de la distribución de estudiantes en el sistema educativo andaluz tendría una forma similar a la de un tonel. A tales efectos, pese a iniciarse en estos estudios postobligatorios parece que la regulación identificada no está presente en gran parte de este alumnado.

El cuarto y último estilo de regulación extrínseca y más autónomo de todos corresponde a la regulación integrada. Según la TAD, este tipo de regulación tiene lugar cuando las regulaciones identificadas se incorporan por completo a la escala de valores y necesidades de la persona (Ryan y Deci, 2000b). Las conductas propias de la regulación integrada comparten muchas similitudes con la motivación intrínseca, si bien todavía son consideradas extrínsecas debido a que la conducta no genera un disfrute en sí misma, pero sí otros sentimientos como congruencia con los valores interpretados como propios de la persona. Por poner un ejemplo, algunos integrantes de equipos deportivos refieren no disfrutar plenamente con su disciplina, pero se mantienen en ella por el sentimiento de pertenencia a un grupo social.

Un beneficio añadido a la búsqueda de metas intrínsecas, como el crecimiento personal o el establecimiento relaciones personales íntimas de calidad, es que este tipo conductas tienden a favorecer el bienestar psicológico, mientras que el

Regulación extrínseca, la más cercana a la motivación intrínseca



seguimiento de metas extrínsecas, como el deseo de popularidad o los éxitos materiales previenen en menor medida la aparición de afectos negativos de malestar o ansiedad (Reeve, 2012).

En conjunto, resulta posible diseñar un continuo de la motivación según el grado de autodeterminación. Así, desde un estamento de conductas con inexistencia de motivación, se suceden los cuatro tipos de regulación extrínseca que hemos tratado en el artículo y, finalmente, la motivación intrínseca, como el grado de mayor autodeterminación del cual mana de diversión y vitalidad (Kasser y Ryan, 1996; Ryan, 1995).

Teoría de las necesidades psicológicas básicas

La última de las miniteorías de la TAD que trata el presente artículo enuncia tres necesidades psicológicas básicas que, en conjunto, constituyen un aspecto inherente a cualquier persona, no dependiente del género o la cultura. La satisfacción de estas necesidades facilita que las personas gocemos de bienestar psicológico y un rendimiento óptimo en las empresas que iniciamos (González, Castillo, García-Merita y Balaguer, 2015; Ryan, 2009).

Así, para la TAD existe una primera necesidad psicológica básica de autonomía, la cual representa la capacidad de elegir deliberada y libremente nuestra propia conducta al llevar a cabo nuestra actividad; una segunda necesidad de relación, referente al deseo social de sentirnos integrados y seguros en un grupo; y una tercera necesidad de competencia, referente al deseo de interaccionar eficazmente con el ambiente que nos rodea (Deci y Ryan, 2000). La búsqueda de la satisfacción de esta última necesidad de competencia resulta además un incentivo que dirige a las personas a perseguir retos atractivos para sus capacidades que permitan la mejora o mantenimiento de las habilidades propias.

La satisfacción de estas necesidades la encuentra el alumnado en su día a día: cuando conversa con sus amistades, cuando obtiene una calificación que interpreta como positiva o cuando explora con libertad el mapa en un

videojuego. Precisamente por la facilidad con la que los videojuegos suplen las tres necesidades psicológicas básicas, no es de extrañar que la motivación para jugar rivalice con la obligación de permanecer sentados realizando tareas académicas en las que quizás el alumnado no se sienta ni competente, ni autónomo, ni relacionado con sus iguales de la forma en que lo haría con una consola.

Al respecto, según la TAD la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas no es una cuestión de términos absolutos, sino que el grado de satisfacción o insatisfacción puede variar a lo largo de un continuo de mayor o menor saciedad de las mismas. Eso sí, del grado de satisfacción de estas necesidades se derivará una mayor o menor motivación hacia la conducta en cuestión que el estudiante vaya a realizar, lo que dependerá tanto de las metas personales del alumnado como de las características del contexto en el que se encuentre cuando lleve a cabo su acción (Deci y Vansteenkiste, 2004).

Un ejemplo de esta consideración lo constituye aquel alumnado con altas capacidades que muestra una baja motivación hacia los estudios pues pese a saberse competente en la materia, sin la adecuación de la respuesta educativa a este alumnado, el seguimiento del currículo a la mismo ritmo que el resto de sus iguales no permite la satisfacción de su autonomía frente a contenidos que se sitúan por debajo de su zona de desarrollo próximo. Si a esta frustración añadimos la obligación de permanecer en silencio en clase, la necesidad básica de relación puede llevar a este alumnado a asumir comportamientos disruptivos que con frecuencia empañan la detección de sus NEAE por parte del equipo docente. De ello la importancia de que desde la orientación educativa se realice un adecuado proceso de evaluación psicopedagógica que facilite las medidas específicas de atención a la diversidad necesarias para el ajuste de la respuesta educativa a su nivel de competencia curricular y no a su edad cronológica.

CONDUCTA	No autodeterminada				Autodeterminada	
	Amotivación	Motivación extrínseca				Motivación intrínseca
TIPO DE MOTIVACION						
TIPO DE REGULACION	Sin regulación	Regulación externa	Regulación introyectada	Regulación identificada	Regulación integrada	Regulación intrínseca
LOCUS DE CASUALIDAD	Impersonal	Externo	Algo externo	Algo interno	Interno	Interno
PROCESOS REGULADORES RELEVANTES	No intencional No valorado Incompetencia Pérdida de control	Obediencia Recompensas externas Castigos	Autocontrol Implicación ego Recompensas internas Castigos	Importancia personal Valoración consciente	Congruencia Conciencia Síntesis con uno mismo	Interés Disfrute Satisfacción inherente

Adaptada de Moreno y Martínez (2006) en referencia a Ryan y Deci (2000a)

Como profesionales de la orientación educativa, además, satisfacemos la necesidad psicológica de relación de los demás protagonistas del acto educativo cada vez que mantenemos un diálogo de escucha activa en nuestras citas con alumnado, docentes, familias y tutores legales. La asunción de un modelo de consejo, en lugar de uno de guía directiva, facilita la autoorientación y la satisfacción de la necesidad básica de autonomía de estos agentes. Si, además, conseguimos dotar de significatividad a sus conocimientos previos estaremos aportando un sentimiento de competencia que les impulsará hacia la autodeterminación en su conducta.

A nivel institucional, formar agentes educativos autoorientados y autodeterminados redundará en una mayor capacitación de nuestro entorno, lo que reduce el número de intervenciones individualizadas que se demandan al profesional de la orientación. Resulta conveniente, por tanto, que la aplicación de este tipo de conocimientos teóricos en la práctica profesional de la orientación educativa se produzca al amparo de un modelo de intervención por programas que permita optimizar los escasos recursos temporales de los que se dispone en la práctica profesional de la orientación.

Aplicar la TAD en Orientación Educativa

La utilidad de la TAD radica en que, además

de facilitar una comprensión práctica de la motivación, facilita indicadores que permiten a los agentes educativos estimar en qué grado sus conductas están potenciando o no el proceso de internalización necesario para que el estudiante pueda transformar gradualmente sus regulaciones controladas en regulaciones autodeterminadas.

A nivel de aula, el desarrollo y mantenimiento de relaciones personales cercanas entre nuestro alumnado desde la orientación educativa debe ser un objetivo a incluir en el Plan de Orientación y Acción Tutorial, ya que resulta esencial para el ajuste y bienestar que se deriva de la satisfacción de la necesidad psicológica básica de la relación. Para ello, la red de orientación hoy día dispone de gran cantidad de recursos abiertos para su aplicación personalizada a través de la acción tutorial como, por ejemplo, los que pueden ser visitados en el área de acción tutorial y convivencia del blog del ETPOEP de Málaga o sus homólogos en el resto de provincias.

Al respecto, los trabajos de la propia TAD cuentan con evidencia de que las personas alcanzan con mayor facilidad la interiorización de sus conductas cuando éstas resultan útiles para un funcionamiento eficaz en el entorno social que les rodea (Balaguer, 2007; Deci y Ryan, 2000). Una buena pauta para las familias es mostrar interés por los aprendizajes de sus hijos e hijas (no en sí

por las calificaciones), dotar de oportunidades cotidianas para el diálogo sobre los contenidos que el estudiante trabaja en la escuela y prestar atención a las verbalizaciones del alumnado en el hogar sobre temas académicos, alabando sus esfuerzos y mostrando respeto por sus inquietudes. De esta forma, docentes y familias del alumnado podemos facilitar la evolución de conductas con regulación de tipo extrínseco hacia patrones de conducta autodeterminados en la medida en que logremos facilitar el proceso de internalización retirando paulatinamente la presencia de incentivos externos, modelando en nosotros mismos estilos motivacionales con pautas de mayor autodeterminación (Deci y Ryan, 1985).

En mayor o menor medida, la propuesta es conocida para cualquier agente educativo. En el caso de las familias otorgar un valor al esfuerzo no subordinado a los resultados, dotar al estudiante de oportunidades de éxito, recompensar verbal y explícitamente los hábitos de estudio que se desean mantener, apoyar su autonomía con exigencias acordes de madurez a través de un estilo educativo democrático o generar un diálogo en el hogar que dote de sentido personal a la conducta de estudio según los proyectos vitales que en ese momento sean significativos para el alumnado podrían ser algunas pautas.

En referencia al profesorado que desee inculcar una conducta autodeterminada en su alumnado, la TAD aconseja la adopción de estilos interpersonales de apoyo a la autonomía con su alumnado desarrollándose formas de regulación más autodeterminadas en la medida en que esta autonomía sea facilitada (Deci y Ryan, 2000). A nivel metodológico, un ejemplo cada día más frecuente lo constituyen aquellos docentes que emplean modelos de heteroevaluación en sus materias, donde se exige al alumnado que se otorgue una calificación sincera a sí mismo y a sus compañeros. Otro ejemplo son los trabajos cooperativos o el aprendizaje basado en proyectos los cuales, con una adecuada planificación

y seguimiento, pueden ser recursos de gran interés para el entrenamiento en interacciones que fomenten la satisfacción de las necesidades de relación y autonomía. Especialmente, este tipo de proyectos serán útiles en la medida el docente tenga éxito en la consideración de los focos de interés del alumnado, el intercambio de información significativa entre el alumnado y un estilo interpersonal del docente que evite las posturas de tipo impositiva o controladora, velando por la minimización de presiones y demandas extrínsecas, en favor de una mayor libertad en la toma de decisiones (Deci y Ryan, 1987). Pese a ello, cabe la posibilidad de que no todo el alumnado se encuentre preparado para las características de las metodologías previamente mencionadas, pudiendo ser necesarios diferentes niveles de directividad o autonomía en el alumnado en función de las características madurativas del grupo de referencia con el que el docente trabaje en cada momento.

Conclusiones: tiempo, entrenamiento y autodeterminación

Conviene recordar, no obstante, que el proceso de internalización motivacional es un proceso vital que requiere de tiempo y entrenamiento por parte de los agentes educativos y que es dependiente, de una parte, de las experiencias previas de cada estudiante, y por otra, de los factores situacionales con los que interactúe (Ryan, 1995).

Para la comunidad educativa, los beneficios de fomentar de una mayor internalización en las motivaciones del alumnado pueden ser múltiples, desde una mayor persistencia frente a las dificultades académicas (Vansteenskiste et al., 2010; Vansteenskiste, Lens y Deci, 2006), la facilitación de la adopción de valores como la honestidad (Bureau y Mageau, 2014), el aumento del bienestar subjetivo y autoestima de la persona o una mejor integración en su grupo de iguales (Ryan y Frederick, 1997; Deci y Ryan, 2000; Ramis, Torregrosa, Viladrich y Cruz, 2013).

En resumen, la TAD considera que las personas presentamos una inclinación natural hacia la motivación intrínseca, requiriendo de un proceso de internalización que se producirá si se cuenta con recursos que potencien el desarrollo de la conducta hacia patrones cada vez más autodeterminados. Con el paso del tiempo y con el contexto social apropiado que vele por la satisfacción de las necesidades de competencia, autonomía y relación del alumnado, tenderán a presentar motivaciones cada vez más autodeterminadas para la realización de sus actividades (Deci, Eghrari, Patrick y Leone, 1994), para lo cual será de gran relevancia el rol del especialista de la orientación educativa ■

REFERENCIAS

- BALAGUER, I. (2007). Clima motivacional, calidad de la implicación y bienestar psicológico: Una propuesta de intervención en equipos deportivos. En A. Blanco, & J. Rodríguez Marín (Eds.), *Intervención Psicosocial* (pp. 136-162). Madrid: Prentice-Hall.
- BUREAU, J. S., Y MAGEAU, G. A. (2014). Parental autonomy support and honesty: The mediating role of identification with the honesty value and perceived costs and benefits of honesty. *Journal of Adolescence*, 37(3), 225-236.
- DE CHARMS, R. C. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- DECI, E. L. (1975). *Conceptualizations of intrinsic motivation*. In *Intrinsic motivation* (pp. 23-63). Springer, Boston, MA.
- DECI, E. L., EGHARRI, H., PATRICK, B. C., & LEONE, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self determination theory perspective. *Journal of personality*, 62(1), 119-142.
- DECI, E. L., & RYAN, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134.
- DECI, E. L. & RYAN, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024-1037.
- DECI, E. L. Y RYAN, R. M. (2000). *The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior*. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- DECI, E. L., & VANSTEENKISTE, M. (2004). *Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology*. *Ricerche di psicologia*.
- GONZÁLEZ, L., CASTILLO, I., GARCÍA-MERITA, M. Y BALAGUER, I. (2015). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades psicológicas y bienestar: Invarianza de un modelo estructural en futbolistas y bailarines. *Revista de Psicología del Deporte*, 24, 121-129.
- KASSER, T., & RYAN, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and social psychology bulletin*, 22(3), 280-287.
- LÓPEZ, M. F. P. (2008). Educar en autodeterminación: profesores y padres como principales agentes educativos. *Educación y diversidad= Education and diversity: Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, (2), 151-166.
- MORENO, J. A., y MARTÍNEZ, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6(2), 39-54.
- MUÑOZ-CANTERO, J. M., LOSADA-PUENTE, L., & ESPÍNEIRA-BELLÓN, E. M. (2018). Apoyos y autodeterminación en la escuela inclusiva. Factores relacionados con la obtención de resultados personales positivos. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(1), 8-24.
- NICHOLLS, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Harvard University Press.
- RAMIS, Y., TORREGROSA, M., VILADRICH, C., & CRUZ, J. (2013). El apoyo a la autonomía generado por entrenadores, compañeros y padres y su efecto sobre la motivación autodeterminada de deportistas de iniciación. *Anales de Psicología*, 29(1), 243-248.
- REEVE, J. (1996). *Motivating others: Nurturing inner motivational resources*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- REEVE, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). Springer US.
- RYAN, R. (2009). Self determination theory and well being. *Social Psychology*, 84(822), e848.
- RYAN, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of personality and social psychology*, 43(3), 450.
- RYAN, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of personality*, 63(3), 397-427.
- RYAN, R. M., Y CONNELL, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalisation: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- RYAN, R. M., & DECI, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- RYAN, R. M., Y DECI, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- RYAN, R. M., & FREDERICK, C. (1997). On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of personality*, 65(3), 529-565.
- RYAN, R. M., WILLIAMS, G. C., PATRICK, H., & DECI, E. L. (2009). Self-determination theory and physical activity: The dynamics of motivation in development and wellness. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 107-124.
- SUÑÉ, M. V., DÍAZ, M. P., & NOELL, J. F. (2012). La inclusión laboral de los jóvenes con discapacidad intelectual: un reto para la orientación psicopedagógica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 85-93. ISO 690
- VALLERAND, R. J., & REID, G. (1984). On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: A test of cognitive evaluation theory. *Journal of Sport Psychology*, 6(1), 94-102.
- VANSTEENKISTE, M., SMEETS, S., SOENENS, B., LENS, W., MATOS, L., & DECI, E. L. (2010). *Autonomous and controlled regulation of performance-approach goals: Their relations to perfectionism and educational outcomes*. *Motivation and emotion*, 34(4), 333-353.
- 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.
- WILLIAMS, G. C., GROW, V. M., FREEDMAN, Z. R., RYAN, R. M., & DECI, E. L. (1996). Motivational predictors of weight loss and weight-loss maintenance. *Journal of personality and social psychology*, 70(1), 115-126.