

# “ESTUDIE BIEN EN LA ESCUELA, ES IMPORTANTE PARA SU FUTURO”. CONSECUENCIAS MOTIVACIONALES DE LA PERCEPCIÓN DE LA UTILIDAD\*

Willy Lens <sup>1</sup>  
Léandre Bouffard <sup>2</sup>

## Resumen

*El presente artículo se ocupa de los desarrollos conceptuales y de las investigaciones recientes en materia de perspectiva futura y de la percepción de la utilidad de una actividad en curso para el futuro. Se ha constatado que una perspectiva futura extensa y una percepción adecuada de la utilidad del comportamiento actual están asociadas a una elevada motivación, a un aprendizaje más profundo, a un mejor rendimiento y a una mayor persistencia. Además, por su importancia, se considera la especificidad y el contenido de las metas visualizadas así como el contexto interpersonal en el cual se promociona la utilidad. En fin, los autores extraen implicaciones prácticas.*

**Palabras Clave:** Perspectiva futura, percepción de la utilidad, motivación al estudio, aprendizaje, metas personales.

## Résumé

*Le présent article fait état des développements conceptuels et des recherches récentes en matière de perspective future et de perception de l'utilité d'une activité en cours pour l'avenir. Il appert qu'une perspective future étendue et une perception adéquate de l'utilité du comportement actuel sont associées à une motivation rehaussée, à un apprentissage plus profond, à une meilleure performance et à une plus grande persistance. De plus, il importe de considérer la spécificité et le contenu des buts visés ainsi que le contexte interpersonnel dans lequel on fait la promotion de l'utilité. Enfin, les auteurs dégagent des implications pratiques.*

**Mots-clés:** Perspective future, perception de l'utilité, motivation à l'étude, apprentissage, buts personnels.

## Abstract

*An overview of conceptual development and of recent empirical research in the domain of perceived utility (instrumentality) and future time perspective is provided. It is demonstrated that having a deep future time perspective and increasing the utility of one's present behavior are associated with enhanced motivation, deeper learning, better performance and more intense persistence. Moreover, it is important to consider the degree of specificity and the content of future goal and the interpersonal context in which the utility of the present activity is made clear. Practical implications are given.*

**Key Words:** Future time perspective, utility/instrumentality, student motivation, learning, personal goals.

\* Traducido del francés por Hilda Figueroa Pozo, de *Étudiez bien à l'école, c'est important pour votre avenir. Conséquences motivationnelles de la perception de l'utilité.*

1 Psicólogo. Doctor en Psicología. Profesor Emérito de la Universidad Católica de Lovaina (Katholieke Universiteit Leuven, KULeuven). Director del Centro de Investigaciones Motivacionales y de Perspectiva Temporal de la Universidad Católica de Lovaina (Katholieke Universiteit Leuven, KULeuven). Profesor Honorario de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Profesor Honorario de la Universidad Nacional Federico Villarreal. Perú. Willy.Lens@psy.kuleuven.be

2 Ph.D., Encargado de Curso en la Universidad de Sherbrooke, Quebec, Canadá. Investigador Asociado en la Universidad de Quebec en Trois-Rivières. leandre\_bouffard@yahoo.ca

Como padres, docentes o psicólogos, no es fácil animar a los jóvenes a estudiar, teniendo en cuenta que esta es una tarea compleja y exigente. Los estudiantes pueden tener diversos objetivos y múltiples razones para estudiar; su comportamiento es multideterminado, como lo ilustra el siguiente pequeño escenario.

Josefina es una escolar de nivel secundario muy motivada por sus cursos de matemáticas. Ella está muy interesada en las operaciones matemáticas y desea convertirse en una experta en este campo. Ella estudia mucho con el fin de obtener excelentes resultados en los próximos exámenes y a fin de año. ¿No es igualmente un buen medio de impresionar a su enamorado y a sus padres? Además, las matemáticas son importantes para ella porque desea convertirse en ingeniera, hacer mucho dinero y ser financieramente independiente (de sus padres y de su cónyuge). En breve, Josefina tiene diversas metas intrínsecas y extrínsecas a corto, mediano y largo plazo, y sus actividades presentes (sus cursos y sus trabajos) son medios útiles para alcanzarlas.

(Inspirado en Husman et Lens, 1999)

La motivación al estudio puede ser a la vez intrínseca y extrínseca. El estudiante está motivado intrínsecamente cuando su aprendizaje o su rendimiento constituye un fin en sí mismo, él está motivado extrínsecamente cuando la actividad escolar se realiza a vista de consecuencias que no están directamente vinculadas al aprendizaje. Numerosas investigaciones se han referido a los diversos tipos de motivación intrínseca al estudio (e. g., Ames, 1992; Covington, 2000; Lens, Simons et Dewitte, 2002; Pintrich, 2000), y sobre las condiciones, como las recompensas, que afectan esta motivación -intrínseca- (Cameron, 2001; Deci, Koestner et Ryan, 2001; así como la obra de Sansone et Harackiewicz, 2000).

Tal como se ha ilustrado en el escenario presentado, los estudiantes pueden ser motivados no solo por metas intrínsecas y recompensas extrínsecas que se sitúan en lo inmediato, sino también por metas futuras o distantes. La noción misma de educación, ¿no está, ella misma, orientada hacia el avenir? Lens y Decruyenaere (1991) han observado que muchos jóvenes van a la escuela no por el placer de aprender, sino porque ellos «deben» hacerlo o porque caen en la cuenta que sus

estudios son importantes para su futuro profesional. De otra parte, los padres y los docentes retoman a menudo el consejo que sirve de título a este artículo y que implica la noción de utilidad. La combinación del interés intrínseco por una actividad, con la utilidad de esta actividad para después, constituye un asunto que interesa en gran medida a los educadores e investigadores (Csikszentmihalyi et Nakamura, 1989; Lens, 1993, 2001; Lens et Rand, 1997), y eso es lo que nosotros deseamos examinar en el presente artículo.

El examen de la cuestión se hará en tres tiempos, siendo la profundidad o la extensión de la visión al futuro la primera variable implicada. Algunas personas no consideran sino las consecuencias inmediatas de lo que hacen (como estudiar), otras tienen en cuenta un futuro más lejano. En la primera sección consideraremos las consecuencias motivacionales (Lens, 1993) de esta diferencia en materia de perspectiva futura. También será necesario considerar el contexto en el que se sitúa la actividad presente, porque en ciertos casos la atención de la gente se dirige hacia el avenir (estudiar para después o tener éxito en matemáticas para llegar a ser ingeniero), en tanto que otros contextos no implican el futuro y no ponen en evidencia la utilidad de la actividad presente (Lens, 2001; Lens et al., 2002). La segunda sección tratará de diferentes tipos de utilidad percibida y de las consecuencias que se derivan de ellos para el aprendizaje y el rendimiento escolar (Lens et al., 2002). En la tercera sección, haremos la unión de estas teorías de la perspectiva futura y de la percepción de la utilidad con la teoría de la autodeterminación (Deci et Ryan, 2000, 2002; Ryan et Deci, 2000). Se examinarán los efectos del contenido de metas (extrínsecas versus intrínsecas), así como los del contexto interpersonal (controlador versus de apoyo a la autonomía), sobre las actividades académicas. Al final discutiremos las implicaciones prácticas de las teorías y resultados presentados.

## LA PERSPECTIVA FUTURA (PF)

El individuo está motivado a realizar una actividad no solo por metas inmediatas sino también por metas distantes. Estas últimas pueden situarse en un porvenir muy cercano (ir a nadar esta tarde), más alejado (preparar el examen de fin de sesión o el ingreso a la universidad en dos años) o muy distante, más allá incluso de la vida de la persona (dejar una herencia a sus hijos). La elaboración de las metas distantes y la

planificación de los medios que a ellas conducen crean la perspectiva futura (PF). Nuttin fue uno de los pioneros en la elaboración de la teoría de la PF. Basándose en las experiencias de Lewin (1926), él ha contribuido con sus trabajos (e. g. 1963, 1985) a introducir este constructo en la teoría de la motivación humana. La PF se define por la anticipación del futuro o la integración de metas futuras en el presente. Así como las personas que sitúan sus metas mayoritariamente en un futuro próximo tienen una corta PF, aquellos que se interesan por metas alejadas se caracterizan por una PF extensa (Bouffard, Lapierre, Leblanc et Lemaire, 1987; Lens, 1993).

La PF resulta de la transposición o de la explicitación de necesidades fundamentales en metas y proyectos concretos; ella tiene pues un origen motivacional evidente. Además, las diferencias individuales en materia de extensión de la PF provocan efectos motivacionales importantes (Lens, 1993). Por ejemplo, dos estudiantes que terminan sus cursos secundarios desean seguir medicina. Aquel que tiene una extensa PF verá su graduación (en siete años) como más cercana que aquel que tiene una PF corta, siendo la distancia psicológica menos grande para el primer candidato que para el segundo (Gjesme, 1983; Moreas et Lens, 1991; Lens, 2001). Es preciso notar que la profundidad de la PF no afecta la distancia psicológica cuando la meta es muy cercana (algunos días) o muy distante (25-30 años). La extensión de la PF está asociada positivamente a la edad, al nivel socio-económico y a la motivación de logro (Nuttin, Lens, Van Calster & de Volder, 1979). La extensión de la PF decrece en personas de muy avanzada edad (Bouffard & Aguerre, en prensa; Lapierre, Bouffard, Dubé, Labelle et Bastin, 2001; Lens et Gailly, 1980). Y como era de esperar, ella disminuye igualmente en personas que viven una frustración importante en su vida (Bouffard, Lens & Nuttin, 1983).

Para explicar los efectos de la extensión de la PF, DeVolder y Lens (1982) han distinguido un aspecto cognitivo y un aspecto dinámico. El aspecto cognitivo hace posible la anticipación de metas distantes y permite disponer de un intervalo más amplio para la planificación y persecución de estas metas. Además, las acciones orientadas hacia la meta adquieren una mayor utilidad (Eccles et Wigfield, 2002; Miller, Debacker et Greene, 1999). Por ejemplo, trabajar bien a nivel de secundaria no procura sólo los medios para tener éxito

en los exámenes y recibir eventualmente una recompensa, sino que abre el acceso a la universidad y da la posibilidad de una carrera excitante. Mientras que el estudiante de secundaria que se caracteriza por una corta PF no mantiene objetivos tan extensos, de suerte que él apenas percibe la utilidad de estudiar bien actualmente. El aspecto dinámico hace referencia a la capacidad de atribuir gran valor a las metas, incluso si ellas no pueden ser alcanzadas sino en un futuro lejano. En general, el valor de incitación de una meta decrece en proporción a su distancia temporal (Mischel, 1981; Rachlin, 2000). Sin embargo, esta disminución del valor de las metas es menor para el individuo dotado de una extensa PF, puesto que para él la distancia psicológica es menos grande. Así, la tarea actual parece de mayor validez porque ella conduce a metas futuras más fuertemente valorizadas. Aquí, aún, es preciso anotar que este efecto que proviene de diferencias individuales en materia de extensión de la PF no aparece cuando se trata de un intervalo muy corto o muy extenso.

En resumen, las personas que se caracterizan por una PF extensa perciben su comportamiento actual como más útil, puesto que les permite realizar un más amplio abanico de metas inmediatas y distantes (aspecto cognitivo). Igualmente, ellas atribuyen más importancia a su compromiso en la tarea presente porque la meta futura está más valorizada (aspecto dinámico). Sobre la base de este razonamiento -que se sitúa en la tradición de las teorías basadas en la espera, la utilidad y el valor (Eccles et Wigfield, 2002; Feather, 1992; Raynor, 1981)- es posible predecir que las personas que se caracterizan por una PF extensa estarán más motivadas por la actividad o la tarea presente, harán mayor esfuerzo por realizar esta tarea y tendrán mayor éxito en las pruebas ulteriores (que aquellos que tienen una corta PF). Esta hipótesis ha sido confirmada por numerosas investigaciones. Vamos a considerar algunas de ellas.

## ALGUNOS RESULTADOS

La hipótesis mencionada ha sido confirmada por resultados que provienen de estudios realizados por miembros de nuestro equipo, con estudiantes de undécimo año (alrededor de los 17 años) (DeVolder et Lens, 1982), de noveno año (Moreas et Lens, 1991), así como con otros estudiantes de nivel secundario que seguían programas variados (Lens et Decruyenaere, 1991). Detengámonos en una investigación más reciente, de Creten, Lens y Simons (2001).

Creten et al. (2001) han estudiado el rol motivacional de la PF y de la utilidad percibida en escuelas profesionales de nivel secundario (Bélgica), en las que numerosos estudiantes experimentan serios problemas de motivación, sobre todo en los cursos de matemáticas, lenguas e historia. Estos estudiantes fracasaron en programas conducentes a estudios avanzados y deben continuar en sectores profesionales. Intrínsecamente ellos no están motivados, pero continúan sus estudios por razones extrínsecas (porque es obligatorio o por las ventajas monetarias del oficio considerado). Su PF es corta y su percepción de la utilidad de la escuela para el futuro es débil (Phalet et Lens, 1995). La cuestión era pues saber si la relación entre la PF (extensión/utilidad) y la motivación aparecería en estos estudiantes. ¿Es que aquellos que perciben la utilidad de un curso de segunda lengua, por ejemplo, estarían más motivados por él que aquellos que no ven la importancia del curso para su futuro?

Una relación significativa ( $r = .14$ ) se puso de manifiesto entre utilidad y motivación cuando se trata de metas cercanas (menos de dos años) y de  $.19$  cuando se trata de metas más alejadas (practicar mi oficio, hacer dinero), y esto para el conjunto de la muestra (277 muchachos y 456 muchachas). Parece que aquellos que perciben muy poco la utilidad de un curso están significativamente menos motivados que aquellos otros que perciben en él una utilidad media o elevada, valiéndolo para las metas a corto y a largo plazo. La percepción de la utilidad varía según los cursos y el nivel académico (a veces según el sexo) (cf. Creten et al., 2001).

Es pues posible concluir que las diferencias individuales en materia de PF (aspecto cognitivo y aspecto dinámico) juegan un rol importante en la comprensión de sus efectos motivacionales, como lo han sugerido DeVolder y Lens (1982). La percepción de la utilidad de una tarea presente para metas futuras aumenta la motivación por esta tarea en comparación con una tarea que no es percibida como útil para el futuro. A esto es preciso añadir la especificación aportada por Van Calster, Lens y Nuttin (1987) sobre la actitud afectiva (positiva o negativa) respecto al futuro. Los resultados indicaron que esta actitud era una variable mediadora: la percepción de la utilidad aumenta la motivación (y las notas escolares) de los estudiantes que tienen una actitud positiva respecto a su futuro, mientras que la motivación y el rendimiento disminuyen en aquellos

que tienen una actitud negativa. Conviene aportar una otra precisión. Nosotros no hemos comparado las consecuencias motivacionales de las metas próximas en relación a las metas distantes, como Bandura (1993) lo hizo argumentando que las metas próximas tienen un mayor valor motivacional que las metas lejanas. Nuestras investigaciones trataron acerca del impacto motivacional de metas inmediatas (actividades en curso, como estudiar) en oposición a metas inmediatas que sirven de medio respecto de metas más lejanas (estudiar para ejercer cierta carrera) (Lens et Rand, 1997). Es evidente que la motivación con respecto a metas de largo plazo es realizada cuando hay submetas que sirven de etapas en el camino a la meta final (Bandura, 1993; Zaleski, 1987). En comparación con las personas que tienen una PF corta, las personas que se caracterizan por una PF extensa son más persistentes en la persecución de la meta (Husman et Lens, 1999; Lasane et Jones, 1999; Lennings, 1999; Miller et al., 1999), y tienen mayor satisfacción en las actividades presentes orientadas a una meta distante. En breve, los individuos dotados de una PF extensa están más motivados por la tarea presente, sea que estén enfocados en metas próximas o distantes.

## LOS TIPOS DE UTILIDAD

Nuestras investigaciones recientes sobre las consecuencias motivacionales de una PF extensa completaron estudios más antiguos de tres maneras. En primer lugar, consideramos ahora no sólo aspectos cuantitativos (como la intensidad de la motivación), sino también aspectos cualitativos: profundidad del aprendizaje, tipo de motivación (intrínseca versus extrínseca; autónoma versus controlada) y tipo de orientación del individuo (hacia la tarea o hacia el yo). Se distinguen dos grandes orientaciones en materia de metas de logro: sea que el individuo quiera demostrar sus competencias o rendir mejor que los otros (performance goals), sea que él quiera dominar la tarea o mejorar sus habilidades (task goals or learning goals). Nosotros examinamos, por ejemplo, si la percepción de utilidad - que da lugar a una motivación instrumental, por lo tanto extrínseca- perjudica a la motivación intrínseca (o al pleno compromiso en la actividad presente). En segundo lugar, la manipulación experimental se hizo de modo de poder crear diversos tipos de utilidad percibida y de medir así los efectos sobre las variables elegidas. En tercer lugar, consideramos hasta qué punto el contexto escolar influye sobre el valor utilitario (bajo o eleva-

do) de la tarea presente así como el tipo de regulación (interno o externo) de la acción. Es preciso ahora presentar estas dos dimensiones cuya intersección da cuatro tipos de utilidad (Simons, Vansteenkiste, Lens et Lacante, 2004).

El valor utilitario depende de la similitud de las operaciones (o de las habilidades requeridas) entre la actividad presente y la tarea futura (existe un vínculo entre las dos). Si las capacidades implicadas son las mismas en ambos casos (estudiar anatomía para una futura enfermera), se dirá que la tarea actual tiene un alto valor utilitario para el futuro. Al contrario, si las competencias requeridas para la tarea presente son diferentes de aquellas de la actividad futura (estudiar matemáticas para una futura enfermera), se dirá que la tarea actual tiene un débil valor utilitario. La segunda dimensión se refiere a las condiciones de regulación del comportamiento. La regulación externa significa que el compromiso en la tarea no proviene de la persona misma (de sí); él proviene de una recompensa prometida, de una orden, de la amenaza de un castigo, de un estatus considerado o de la reputación anhelada. La regulación interna significa que las motivaciones residen en la persona misma (en sí): crecimiento personal, proyecto de vida, desarrollo en su profesión. La intersección de las dos dimensiones da cuatro tipos de utilidad.

En el primer tipo de utilidad (utilidad baja - regulación externa: UB-RE), la tarea actual es obligatoria, no apela a las capacidades mismas, y el individuo es estimulado por fuerzas externas. Por ejemplo, el estudiante trabaja mucho para sus exámenes a fin de recibir el auto prometido por sus padres si él aprueba su año escolar. En el segundo tipo de utilidad (utilidad baja - regulación interna: UB-RI), no hay vínculo entre la utilidad de la tarea actual y la meta futura, pero la persona se compromete en ella porque considera que este aprendizaje le es útil. Por ejemplo, la estudiante de enfermería que estudia intensamente dietética porque "esto contribuye a mi salud". En el tercer tipo de utilidad (utilidad alta - regulación externa: UH-RE), la tarea actual está vinculada a la meta futura, pero ella es realizada por razones extrínsecas. La estudiante de enfermería que trabaja mucho en su curso de anatomía porque ella desea convertirse en jefe de enfermería, tener un alto estatus a los ojos de su familia. En el cuarto tipo de utilidad (utilidad alta - regulación interna: UH-RI), la tarea actual es similar a la meta distante y esta

última orienta y regulariza la actividad en curso. Por ejemplo, el estudiante de historia que trabaja mucho porque desea llegar a ser un buen profesor en esta materia.

Dos hipótesis guiaron nuestras investigaciones. La primera estipula que los estudiantes que, naturalmente, perciben su trabajo como más útil y los que son ubicados en un contexto que les hace ver la utilidad de la tarea actual, estarán más motivados y harán un aprendizaje de calidad superior. Más específicamente, la percepción de la utilidad elevada del trabajo escolar y no el deseo de superar a otros (luego, una orientación hacia la tarea en lugar de una orientación hacia el yo) predice un mejor aprendizaje -tratamiento en profundidad del material a aprender-, y una experiencia de trabajo más agradable. Nuestra hipótesis, basada en la teoría de la PF (Lens, 1993), está en oposición a la "teoría de las metas" (Ames, 1992; Heyman et Dweck, 1992; Wentzel, 1991) que supone que el aumento de la utilidad de una actividad acarrea una distracción (el individuo se preocuparía de la meta distante en lugar de concentrarse en la tarea presente) que perjudica el aprendizaje y disminuye el interés por la actividad. La segunda hipótesis estipula que la regulación interna favorece un compromiso elevado (en el plano cognitivo y motivacional), una orientación hacia la tarea (en oposición a la orientación al yo) y un mejor rendimiento. En consecuencia, los mejores efectos sobrevendrán cuando los dos factores facilitantes (UH-RI) estén presentes.

## ALGUNOS RESULTADOS

Las implicaciones motivacionales de los diferentes tipos de utilidad han sido examinadas inicialmente en un programa que comprende cuatro estudios correlacionales (Simons, Dewitte et Lens, 2000). Los participantes en los dos primeros eran adultos alrededor de los 20 años que ejercían diferentes oficios (un buen número trabajaba en una fábrica de galletas); los participantes en los estudios 3 y 4 estaban terminando el nivel secundario, inscritos en diversos programas. Para medir la utilidad percibida, utilizamos la técnica sugerida por Emmons (1989, 2003), ofreciendo ejemplos simples (extraídos de la vida diaria) de diferentes tipos de utilidad. La orientación hacia la meta (tarea versus yo) fue medida por el cuestionario de Midgley et al. (1997). Los resultados muestran que los individuos están más orientados hacia el yo cuando la utili-

dad de la tarea presente es baja y la regulación es externa (UB-RE); en este caso, el interés intrínseco y el rendimiento son poco elevados. La actividad que se caracteriza por una gran utilidad y una regulación interna (UH-RI) está asociada a una orientación hacia la tarea; en este caso, el interés intrínseco y el rendimiento son elevados. Además, como era de esperarse, la tarea actual predice el interés intrínseco y el rendimiento. Luego, la tarea UB-RE da los peores resultados, seguida por la tarea UB-RI; finalmente, la tarea UH-RI ofrece los mejores resultados. Las principales hipótesis reciben un apoyo considerable.

En un estudio experimental con 695 estudiantes universitarios, inscritos en un curso de educación física (baloncesto), Simons, Dewitte y Lens (2003) manipularon la utilidad por medio de directivas dadas antes del curso. Los resultados demostraron que los diferentes tipos de utilidad producen los efectos previstos sobre las variables. Los participantes de la condición UH-RI obtuvieron puntuaciones significativamente superiores a aquellos de las otras condiciones. Las puntuaciones más débiles provinieron de sujetos de la condición UB-RE. Las variables dependientes fueron la orientación hacia la tarea, la motivación, el placer, el esfuerzo y el tiempo transcurrido en la actividad.

Resultados semejantes han sido obtenidos por Vansteenkiste, Simons, Soenens y Lens (2004) en un curso de Taiboo ofrecido a estudiantes de los últimos años del nivel secundario así como a estudiantes de clases multiculturales (Phalet, Andriessen et Lens, 2004).

## **CONTENIDO DE METAS Y CONTEXTO INTERPERSONAL**

Recientemente, nuestras investigaciones referidas a las consecuencias motivacionales de la PF realizaron progresos sustanciales. En primer lugar, hemos estudiado el impacto de metas futuras sobre la persistencia en actividades vinculadas al aprendizaje. En segundo lugar, nos hemos preguntado si el hecho de proporcionar una meta futura vaga (“Tu comportamiento actual es importante para tu futuro”) procura beneficios en comparación a una condición en la que no hay meta futura o a una condición que implica una meta futura concreta y específica. En tercer lugar, hemos incorporado en la teoría de la PF dos aspectos estudiados por la teoría de la autodeterminación (Deci et Ryan, 2000,

2002): la dimensión del contenido de metas (intrínsecas versus extrínsecas) y la dimensión del contexto interpersonal (controlador versus de apoyo a la autonomía). Abordemos estos puntos más detalladamente.

### **Metas intrínsecas o extrínsecas**

La teoría de la autodeterminación estipula que la persecución de metas cualitativamente diferentes produce efectos muy diferentes (Deci et Ryan, 2000, 2002). Las metas relativas a la comunidad, a la afiliación, a la salud y a la actualización de sí, están clasificadas como intrínsecas; las asociadas al reconocimiento social, al éxito financiero y al atractivo físico están consideradas como metas extrínsecas (Kasser et Ryan, 2001). Según este enfoque orgánico, la persecución de metas intrínsecas -concordantes con la tendencia actualizante- debería provocar una experiencia satisfactoria, porque esta gestión se halla en conformidad con las necesidades psicológicas fundamentales de competencia, autonomía y relación (Sheldon, Elliot, Kim et Kasser, 2001). En cambio, la persecución de metas extrínsecas, que depende más bien de la reacción de otro y que a menudo implica una comparación social (fuente de estrés), debería provocar una experiencia menos satisfactoria. Este modo de ver ha sido confirmado por diversos estudios (e. g. Kasser et Ryan, 2001; McHoskey, 1999; Ryan, Chirkov, Little, Sheldon, Timoshima et Deci, 1999).

Nosotros hemos aplicado esta teoría a las metas distantes (intrínsecas y extrínsecas) utilizando como variables dependientes el nivel de aprendizaje, el rendimiento y la persistencia (sin hablar de la cualidad de la motivación). En un estudio experimental, Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon y Deci (2004a - estudio 1) dieron razones a estudiantes del primer ciclo universitario para comprometerse en una tarea: a unos se les dijo que la realización de esta tarea sería útil para alcanzar una meta futura intrínseca (“la lectura de este texto les da información sobre lo que ustedes podrían enseñar a sus niños para salvaguardar el medio ambiente”); a otros, que la tarea sería útil para alcanzar una meta extrínseca (“la lectura de este texto les da información sobre el modo de hacer economía reciclando objetos”). De acuerdo a las hipótesis, los resultados demostraron que el tipo de metas futuras ejerce importante influencia sobre la motivación y el funcionamiento académico de los estudiantes: las metas futuras intrínsecas producen un aprendizaje más profundo, un mejor rendimiento y una mayor persistencia.

tencia (en situación libre) que las metas futuras extrínsecas. Resultados semejantes se obtuvieron variando las metas distantes y requiriendo el concurso de estudiantes en marketing y participantes del ámbito deportivo (Vansteenkiste et al., 2004a - estudios 2 y 3).

Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens, Matos y Lacante (2004b) sometieron a prueba dos hipótesis opuestas a propósito de la significación motivacional de la instrumentalidad percibida (utilidad). Según la teoría ‘expectativa por valor’ (expectancy x value) (Reeve, 2009), se debería esperar que la motivación por una actividad aumente de modo lineal con el número de metas que pueden ser alcanzadas por esta actividad: cuantas más metas, más elevado será su valor instrumental y más fuerte la motivación. En cambio, la teoría de la autodeterminación estipula que no sólo es el número sino también el contenido de las metas lo que importa. Sobre esta base, Vansteenkiste et al. (2004b) predijeron que la persecución de una sola meta intrínseca sería más eficaz que la persecución de esta misma meta acompañada de una meta extrínseca y que la condición menos eficaz sería aquella en la que no hay sino una meta extrínseca. Como era de esperar, los resultados demostraron que los participantes de la condición ‘meta intrínseca’ obtienen el puntaje más favorable, mientras que los de la condición ‘meta extrínseca’ logran el puntaje menos favorable en las variables dependientes siguientes: estrés, orientación hacia el dominio de la tarea (mastery orientation), orientación de aproximación al rendimiento (performance-approach orientation), persistencia y rendimiento en una tarea académica. El efecto positivo, significativo, de la meta intrínseca (en comparación a la meta intrínseca acompañada de una meta extrínseca) sobre el rendimiento está plenamente mediatizado por el nivel de orientación hacia el dominio de la tarea. Precisemos que se trataba de estudiar un texto que se refería al reciclaje, una tarea que podía servir, sea como meta intrínseca (ecología), sea como meta extrínseca (obtener dinero), o ambas. Como el título del artículo de Vansteenkiste et al. (2004b) lo indica: “Menos es a veces más: el contenido de la meta importa”.

### **Contexto interpersonal controlador o de apoyo a la autonomía**

Según la teoría de la autodeterminación, el contexto interpersonal ejerce un impacto importante sobre la motivación de la actividad en curso. Un contexto social controlador, que acude a recompensas, impone

un plazo y utiliza un vocabulario apremiante debería provocar un locus de causalidad externo. En cambio, un contexto social que da lugar a la elección y minimiza el vocabulario apremiante debería provocar un locus de causalidad interno y, por lo tanto, favorecer un funcionamiento óptimo (Deci, Eghrari, Patrick et Leone, 1994; Deci, Koestner et Ryan, 1999).

Aplicamos esta teoría en nuestros estudios experimentales. Así, Vansteenkiste et al. (2004a) introdujeron en cada uno de los grupos (metas intrínsecas y metas extrínsecas) la condición “lenguaje controlador”, utilizando palabras como “tú deberías” en las consignas a los participantes, y la condición “apoyo a la autonomía” evitando tal presión. Como era de esperar, la condición “apoyo a la autonomía” ofrece mejores resultados para cada una de las variables dependientes. Además, la interacción de las dos variables (metas distantes intrínsecas x contexto de apoyo a la autonomía) muestra un trabajo de sinergia produciendo un efecto positivo adicional. Esta interacción produjo efectos positivos sobre el nivel de aprendizaje y sobre el rendimiento, pero no sobre la persistencia.

### **¿La percepción de la utilidad es siempre benéfica?**

Los resultados presentados suscitan dos cuestiones importantes. Primera, en las dos condiciones experimentales, metas distantes intrínsecas y extrínsecas, los participantes fueron orientados hacia una meta futura específica. ¿Qué ocurre con una meta futura vaga (“el presente curso es importante para tu futuro”)? Vansteenkiste, Simons, Soenens y Lens (2004) efectuaron un estudio experimental (en un curso de educación física) con el fin de responder a esta cuestión. Como en resultados anteriores, se puso de manifiesto que una meta distante intrínseca da mejores resultados que una meta distante extrínseca, para las variables estudiadas (esfuerzo, persistencia, rendimiento). En la condición “meta futura vaga”, los resultados se sitúan entre las otras dos condiciones, luego entre meta intrínseca específica y meta extrínseca específica. Así, la utilidad de una actividad para una meta futura no es benéfica en toda circunstancia: las metas futuras intrínsecas vienen primero, una referencia vaga al futuro viene después, seguida de una meta futura extrínseca.

La segunda cuestión se refiere a la influencia eventual de una otra condición, que todavía no había sido estudiada: la condición sin meta. ¿Es esta última preferible a la condición meta extrínseca o incluso a la

condición meta vaga? Los defensores de la teoría de la PF (Eccles et Wigfiels, 2002; Lens, 2001) proponen que la presencia de una meta distante extrínseca sería preferible a la condición sin meta porque parece que quizás es preferible estar orientado hacia el futuro - esto es hacia una meta extrínseca- que no percibir utilidad alguna. La teoría de la autodeterminación da lugar a una hipótesis opuesta ya que el contenido de la meta futura importa: la condición sin meta sería menos deletérea que la condición meta distante extrínseca porque esta última distrae a la persona y le impide comprometerse plenamente en la actividad, lo que deteriora el rendimiento y la persistencia (Kasser, 2002; Williams, Cox, Heberg et Deci, 2000).

Los resultados de Vansteenkiste et al. (2004) apoyan la teoría de la autodeterminación. Específicamente, la presencia de una meta distante intrínseca favorece más la autorregulación autónoma, el esfuerzo, el rendimiento y la persistencia que la ausencia de una meta futura, mientras que la presencia de una meta distante extrínseca tiene un efecto nefasto sobre estas mismas variables. Es evidente que si cualquier meta futura es susceptible de aumentar la utilidad percibida (aspecto cognitivo), no es el caso para la motivación y las otras consecuencias. La cualidad de la meta contemplada viene pues a modular el impacto de la PF sobre la actividad presente. Además, los resultados indican que la condición meta futura vaga no provoca efectos más positivos que la condición sin meta. Tal como lo indica Deci et al. (1994), lo mismo que Reeve, Jan, Hardre y Omura (2002), la gente tiene necesidad de considerar metas concretas, específicas, para aprehender verdaderamente el sentido de la actividad presente y ser capaz de identificarse con ella. En breve, la orientación hacia una meta futura extrínseca es una condición menos buena que aquella en la que no hay meta o hay una meta vaga; la mejor condición, repitámoslo, es aquella en la que el individuo contempla una meta distante intrínseca.

## CONCLUSIÓN

Del conjunto de resultados presentados, se desprenden de una clara conclusión general: los estudiantes que anticipan consecuencias futuras e intrínsecas (por lo tanto, que tienen valor en ellas mismas), o bajo el efecto de un contexto que apoya la autonomía, son más susceptibles de funcionar mejor.

Dicho de otro modo, la percepción de la utilidad de los estudios actuales en relación a la carrera, por ejemplo, favorece un funcionamiento óptimo tanto para medidas cuantitativas (esfuerzo, persistencia, rendimiento) como para aspectos cualitativos (profundidad del aprendizaje, dominio de la tarea y motivación intrínseca). El viejo buen consejo “Estudie bien en la escuela, es importante para su futuro” parece ser siempre válido. Sin embargo, es preciso agregar cuatro especificaciones.

En primer lugar, la percepción de la utilidad y la PF que le es asociada predicen la motivación y el rendimiento, pero sólo cuando el individuo tiene una visión positiva de su futuro. Aquel que ha forjado una actitud negativa ante su futuro -tras fracasos repetidos, por ejemplo- deberá posiblemente recibir asistencia (de parte de sus padres, de sus profesores o del psicólogo) con el fin de eliminar esta desventaja en la continuación de sus estudios.

En segundo lugar, la anticipación de futuros beneficios extrínsecos (estatus social, éxito financiero, por ejemplo) perjudica la motivación autónoma, el rendimiento y la persistencia, mientras que la persecución de metas distantes intrínsecas (carrera excitante, desarrollo de sus competencias, servicio a la comunidad) produce efectos opuestos: motivación elevada para la tarea actual, mejor rendimiento escolar y aumento de la persistencia. Estos resultados dan a los docentes un mensaje claro: orientar a los jóvenes hacia los “buenos valores” (intrínsecos y no extrínsecos) y por las “buenas razones” (internas y no externas), para decirlo con las expresiones de Sheldon (2001).

En tercer lugar, la orientación hacia metas distantes debería hacerse en un contexto social lo menos controlador posible, luego, susceptible de favorecer un funcionamiento voluntario o autónomo. Numerosas investigaciones han hecho ver que basta a veces con poco, como evitar un lenguaje apremiante. En muchos casos, el empleo o no de palabras como “tú debes” hace una gran diferencia (el pequeño libro de Deci, 1995, es instructivo en este sentido).

En cuarto lugar, es preciso subrayar la pertinencia de razones claras (por tanto, de metas futuras específicas y concretas) a fin de aumentar la percepción de la utilidad y la motivación por la tarea actual. Los resultados han demostrado que un consejo vago es menos

eficaz que objetivos distantes, precisos y valorizados (Bandura, 1993; Locke et Latham, 1990). Así, el individuo (el estudiante) puede captar plenamente la importancia y el sentido de la actividad actual para su carrera y para su vida.

En suma, la percepción de la utilidad puede aumentar la motivación extrínseca por la tarea en curso (se hablará de motivación extrínseca integrada o identificada en el lenguaje de la teoría de la autodeterminación: Deci et Ryan, 2002), pero ella tiene el poder de aumentar también la motivación intrínseca, el interés por la tarea y el compromiso profundo con ésta. Esta motivación intrínseca, este interés y compromiso contribuirán, sin ninguna duda, a favorecer esta “experiencia óptima” (de la que habla Csikszentmihalyi, 2004) en el estudiante que recorre su programa de estudios comprometiéndose a fondo en él, encontrando allí interés y satisfacción, desarrollando sus habilidades y caminando hacia una carrera excitante y una vida plena de sentido.

## REFERENCIAS

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Bandura, A. (1993). Théorie sociale-cognitive des buts. *Revue québécoise de psychologie*, 14(2), 43-83.
- Bouffard, L. & Aguerre, C. (sous presse). Le vieillissement réussi. In J. Lecomte (Éd.), *Traité de psychologie positive*. Paris: Dunod.
- Bouffard, L., Bastin, E., Lapierre, S. et Dubé, M. (2001). La gestion des buts personnels, un apprentissage significatif pour des étudiants universitaires. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII(3), 503-522.
- Bouffard, L., Lapierre, S., Leblanc, Y. et Lemaire, R. (1987). La perspective future dans le comportement humain. *Revue québécoise de psychologie*, 8(1), 2-26.
- Bouffard, L., Lens, W., & Nuttin, J. (1983). Extension de la perspective temporelle future en relation avec la frustration. *International Journal of Psychology*, 18, 429-442.
- Cameron, J. (2001). Negative effects of reward on intrinsic motivation. A limited phenomenon: Comment on Deci, Koestner and Ryan. *Review of Educational Research*, 71, 29-42.
- Covington, M. (2000). Goal theory, motivation and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 17-200.
- Creten, H., Lens, W. et Simons, J. (2001). The role of perceived instrumentality in student motivation. In A. Efklides, J. Kuhl et R. M. Sorrentino (Éds.), *Trends and prospects in motivation research* (p. 37-45). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Press.
- Csikszentmihalyi, M. (2004). *Vivre: Psychologie du bonheur* (trad. L. Bouffard). Paris: Robert Laffont.
- Csikszentmihalyi, M. et Nakamura, J. (1989). The dynamics in intrinsic motivation. In R. Ames et C. Ames (Éds.), *Handbook of motivation theory and research* (Vol. 3, p. 45-71). New York: Academic.
- Deci, E. L. (1995). *Why we do what we do: The dynamics of personal autonomy*. New York: Putman.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C. et Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62, 119-142.
- Deci, E. L., Koestner, R. et Ryan, R. M. (1999). A meta-analysis review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668.
- Deci, E. L., Koestner, R. et Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71, 1-27.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11(5), 227-268.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (Éds.) (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press.
- DeVolder, M. et Lens, W. (1982). Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 566-571.
- Dubé, M., Lapierre, S., Bouffard, L. et Alain, M. (2007). Impact of a personal goals management program on the subjective well-being of young retirees. *European Journal of Applied Psychology*, 57, 183-192.
- Eccles, J. S. et Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs,

- values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Emmons, R. A. (1989). The personal striving approach to personality. In L. A. Pervin (Éd.), *Goal concepts in personality and social psychology* (p. 87-126). Hillsdale, NJ: Earlbaum.
- Emmons, R. A. (2003). Personal goals, life meaning and virtue: Wellsprings of a positive life. In C.L. M. Keyes et J. Haidt (Éds.), *Flourishing* (p. 105-128). Washington, DC: American Psychological Association.
- Feather, N. T. (1992). Values, valences, expectations, and actions. *Journal of Social Issues*, 48, 109-124.
- Gjesme, T. (1983). On the concept of future orientation: Considerations of some functions' and measurements' implications. *International Journal of Psychology*, 18, 443-461.
- Heyman, G. D. et Dweck, C. S. (1992). Achievement goals and intrinsic motivation: Their relation and their role in adaptive motivation. *Motivation and Emotion*, 16, 321-347.
- Husman, J. et Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, 34, 113-125.
- Kasser, T. (2002). *The high price of materialism*. London: The MIT Press.
- Kasser, T. et Ryan, R. M. (2001). Be careful for what you wish: Optimal functioning and the relative attainment of intrinsic and extrinsic goals. In P. Schmuck et K. M. Sheldon (Éds.), *Life goals and well-being: Towards a positive psychology of human strivings* (p. 116-131). Goettingen: Hogrefe and Huber.
- Lapierre, S., Bouffard, L., Dubé, M., Labelle, R. et Bastin, E. (2001). Aspirations and well-being in old age. In P. Schmuck et K. M. Sheldon (Éds.), *Life goals and well-being* (p. 102-115). Goettingen: Hogrefe and Huber.
- Lasane, T. P. et Jones, J. M. (1999). Temporal orientation and academic goal-setting: The mediating properties of a motivational self. *Journal of Social Behavior and Personality*, 14, 31-44.
- Lennings, C. J. (1999). Motivation and future temporal orientation. *Psychological Reports*, 84, 1070-1072.
- Lens, W. (1993). La signification motivationnelle de la perspective future. *Revue québécoise de psychologie*, 13(1), 69-84.
- Lens, W. (2001). How to combine intrinsic task-motivation with the motivational effects of the instrumentality of present tasks for future goals. In A. Efklides, J. Kuhl et R. M. Sorrentino (Éds.), *Trends and prospects in motivation research* (p. 23-36). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Press.
- Lens, W. et Decruyenaere, M. (1991). Motivation and de-motivation in secondary education: Student characteristics. *Learning and Instruction*, 1, 145-159.
- Lens, W., & Gailly, A. (1980). Extension of future time perspective in motivational goals of different age groups. *International Journal of Behavioral Development*, 3, 1-17.
- Lens, W. et Rand, P. (1997). Combining intrinsic goal orientations with professional instrumentality/utility in student motivation. *Polish Psychological Bulletin*, 28, 103-123.
- Lens, W., Simons, J. et Dewitte, S. (2002). From duty to desire: The role of students' future time perspective and instrumentality perceptions for study motivation and self-regulation. In F. Pajares et T. Urda (Éds.), *Academic motivation of adolescents* (pp. 221-245). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Lewin, K. (1926). Intention, will and need. In D. Rapaport (Éd.), *Organization and pathology of thought* (p. 95-153). New York: Columbia University Press.
- Locke, A. et Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- McHoskey, J. W. (1999). Machiavellism, intrinsic versus extrinsic goals and social interest: A self-determination analysis. *Motivation and Emotion*, 23, 267-283.
- Midgley, C., Maehr, M., Hicks, L., Roeser, R., Urda, T., Anderman, E., Kaplan, A., Arunkumar, R. et Middleton, M. (1997). *Patterns and adaptive learning*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan.
- Miller, R. B., Debacker, T. K. et Greene, B. A. (1999). Perceived instrumentality and academics: The links to task valuing. *Journal of Instructional Psychology*, 26, 250-260.
- Mischel, W. (1981). Objective and subjective rules for delay of gratification. In G. D'Ydewalle et W. Lens

- (Éds.), *Cognition in human motivation and learning* (p. 33-58). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Moreas, A.-M. et Lens, W. (1991). *The motivational meaning of the individual time perspective*. University of Leuven Psychological Reports.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nuttin, J. R. (1963, août). *The future time perspective in human motivation and learning*. Conférence au 17e Congrès international de psychologie, Washington, D.C.
- Nuttin, J. (1985). *Théorie de la motivation humaine*. Paris: PUF.
- Nuttin, J., Lens, W., Van Calster, K., & De Volder, M. (1979). La perspective temporelle dans le comportement humain: étude théorique et revue de recherches. In P. Fraisse et al. (Eds.), *Du temps biologique au temps psychologique* (pp. 307-363). Paris: P.U.F.
- Phalet, K., Andriessen, I. et Lens, W. (2004). How future goals enhance motivation and learning in multicultural classrooms. *Educational Psychology Review*, 16, 59-89.
- Phalet, K. et Lens, W. (1995). Achievement motivation and groups loyalty among Turkish and Belgian youngsters. In M. L. Maehr et P. R. Pintrich (Éds.), *Advances in motivation and achievement*. Vol. 9: *Culture, motivation and achievement* (p. 32-72). Greenwich, CN: JAI Press.
- Pintrich, P. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivational terminology, theory and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Rachlin, H. (2000). *The science of self-control*. Boston: Harvard University Press.
- Raynor, J.O. (1981). Future orientation and achievement motivation: Toward a theory of personality functioning and change. In G. D'Ydewalle et W. Lens (Éds.), *Cognition in human motivation and learning* (p. 199-231). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Reeve, J. (2009). *Understanding motivation and emotion*. 5th Edition. NY: Wiley.
- Reeve, J., Jang, H., Hardre, P. et Omura, M. (2002). Providing a rationale in an autonomy-supportive way as a strategy to motivate others during an uninteresting task. *Motivation and Emotion*, 26, 183-207.
- Ryan, R. M., Chirkov, V. I., Little, T. D., Sheldon, K. M., Timoshina, E. et Deci, E. L. (1999). The American dream in Russia: Extrinsic aspirations and well-being in two cultures. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 1509-1524.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sansone, C. et Harackiewicz, J. M. (Éds.). (2000). *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*. San Diego: Academic Press.
- Sheldon, K. M. (2001). The self-concordance model of health goal striving: When personal goals correctly represent the person. In P. Schmuck et K. M. Sheldon (Éds.), *Life goals and well-being* (p. 18-36). Goettingen: Hogrefe and Huber.
- Sheldon, K. M., Elliot, A. J., Kim, Y. et Kasser, T. (2001). What is satisfying about satisfying events? Testing 10 candidate psychological needs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 325-339.
- Simons, J., Dewitte, S. et Lens, W. (2000). Wanting to have versus wanting to be: The effect of perceived instrumentality on goal orientation. *British Journal of Psychology*, 91, 335-351.
- Simons, J., Dewitte, S. et Lens, W. (2003). Don't do it for me. Do it for yourself! Stressing personal relevance enhances motivation in physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25(2), 145-160.
- Simons, J., Vansteenkiste, M., Lens, W. et Lacante, M. (2004). Placing motivation and future time perspective in a temporal perspective. *Educational Psychology Review*, 16, 121-139.
- Van Calster, K., Lens, W. et Nuttin, J. (1987). Affective attitude towards the personal future: Impact on motivation in high school boys. *American Journal of Psychology*, 100, 1-13.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Matos, L. et Lacante, M. (2004b). Less is sometimes more: Goal-content matters. *Journal of Educational Psychology*, 96, 755-764.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M. et Deci, E. L. (2004a). Motivating learning, per-

- formance and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 248-260.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Soenens, B. et Lens, W. (2004). How to become a life long exerciser: The importance of providing a clear, future goal in an autonomy-supportive way. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26, 232-249.
- Wentzel, K. R. (1991). Social competence at school: Relations between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61, 1-24.
- Williams, G. C., Cox, E. M., Heberg, V. A. et Deci, E. L. (2000). Extrinsic life goals and health-risk behaviours among adolescents. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 1756-1771.
- Zaleski, Z. (1987). Behavioral effects of self-set goals for different time ranges. *International Journal of Psychology*, 22, 17-38.