

---

# Motivación

---

PID\_00265541

Joaquim T. Limonero García  
Francisco Villamarín Cid

---

Tiempo mínimo de dedicación recomendado: 11 horas

---



**Joaquim T. Limonero García**

Doctor en Psicología y profesor Titular de Psicología Básica de la UAB. Dedicó especial interés al estudio de las emociones que genera la enfermedad y la proximidad de la muerte, así como el papel que la inteligencia emocional y la competencia percibida tienen sobre los procesos de adaptación y bienestar humano.

**Francisco Villamarín Cid**

Doctor en Psicología y profesor titular de Psicología Básica de la UAB. Imparte clases de Motivación y Emoción. Realiza investigación básica y aplicada en motivación y emoción desde una perspectiva cognitivoconductual.

Tercera edición: febrero 2019  
© Joaquim T. Limonero, Francisco Villamarín  
Todos los derechos reservados  
© de esta edición, FUOC, 2019  
Av. Tibidabo, 39-43, 08035 Barcelona  
Diseño: Manel Andreu  
Realización editorial: Oberta UOC Publishing, SL

*Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño general y la cubierta, puede ser copiada, reproducida, almacenada o transmitida de ninguna forma, ni por ningún medio, sea este eléctrico, químico, mecánico, óptico, grabación, fotocopia, o cualquier otro, sin la previa autorización escrita de los titulares de los derechos.*

# Índice

<b>Introducción</b> .....	5
<b>Objetivos</b> .....	6
<b>1. Motivación: definición y principales conceptos</b> .....	7
1.1. Definición de <i>motivación</i> .....	7
1.2. Variables motivacionales fisiológicas y situacionales .....	8
1.2.1. Impulsos .....	8
1.2.2. Activación .....	9
1.2.3. Incentivos .....	11
1.3. Variables motivacionales cognitivas .....	13
1.3.1. Expectativas .....	13
1.3.2. Atribuciones causales .....	21
1.3.3. Las intenciones de metas .....	28
1.3.4. Expectativas, atribuciones y metas: prelación temporal e influencia recíproca .....	32
<b>2. De los motivos primarios a los motivos sociales</b> .....	34
2.1. Motivos o necesidades .....	34
2.1.1. Clasificación de los motivos .....	35
2.1.2. La pirámide motivacional de Maslow: un ejemplo de clasificación de los motivos .....	38
2.2. Algunos motivos primarios .....	40
2.2.1. El hambre .....	41
2.2.2. La sed .....	46
2.2.3. Motivos de adaptación ambiental .....	48
2.2.4. Consideraciones finales con respecto a la motivación primaria .....	51
<b>3. Conflictos motivacionales y frustración</b> .....	53
3.1. Conflictos motivacionales .....	53
3.2. Frustración .....	56
3.2.1. Consecuencias comportamentales y emocionales de la frustración .....	58
<b>4. Motivos sociales</b> .....	61
4.1. Motivación de logro .....	61
4.1.1. Definición de <i>motivo de logro</i> y perspectiva histórica .....	61
4.1.2. Evaluación del motivo de logro .....	67
4.1.3. Características de las personas con motivación de logro alta .....	68

4.2.	Motivo de afiliación .....	69
4.2.1.	¿Cómo puede evaluarse la motivación de afiliación? ....	70
4.2.2.	Desarrollo de la motivación de afiliación .....	70
4.2.3.	Características de las personas con motivación de afiliación alta .....	70
4.3.	Motivo de poder .....	71
4.3.1.	Desarrollo del motivo de poder .....	72
4.3.2.	Evaluación del motivo de poder .....	73
4.3.3.	Características de las personas con motivación alta de poder .....	73
4.3.4.	Relación entre el motivo de poder y los motivos sociales de logro y afiliación .....	74
<b>5.</b>	<b>Motivación intrínseca y extrínseca.....</b>	<b>76</b>
5.1.	Enfoques de la motivación intrínseca: evolución histórica .....	76
5.2.	Definición y evaluación de la motivación intrínseca .....	79
5.3.	Teorías actuales de la motivación intrínseca .....	82
5.3.1.	Teoría de la evaluación cognitiva .....	82
5.3.2.	La teoría cognitiva social .....	89
5.3.3.	Teoría del flujo .....	93
5.4.	Procedimientos para fomentar la motivación intrínseca .....	97
5.5.	La motivación extrínseca .....	99
<b>6.</b>	<b>Campos de aplicación de la psicología de la motivación.....</b>	<b>101</b>
6.1.	Psicología de la motivación aplicada .....	101
6.2.	Enfoques, modelos, variables, técnicas y agentes motivacionales .....	102
6.3.	Motivación y promoción de la salud .....	103
6.3.1.	Modelos sociocognitivos de primera generación .....	104
6.3.2.	Convergencia de modelos y modificación de determinantes .....	111
6.4.	Motivación y educación .....	112
6.5.	Motivación, deporte y actividad física .....	115
<b>Resumen.....</b>		<b>119</b>
<b>Actividades.....</b>		<b>121</b>
<b>Ejercicios de autoevaluación.....</b>		<b>121</b>
<b>Solucionario.....</b>		<b>127</b>
<b>Bibliografía.....</b>		<b>129</b>

## Introducción

El estudio de la motivación nos permite comprender, un poco mejor, las causas del comportamiento, tanto animal como humano. Los animales están gobernados básicamente por motivos primarios vinculados a la supervivencia del individuo y de la especie. La conducta humana, por su parte, es mucho más compleja, variable y plástica, y en ella confluye una infinidad de motivos, tanto primarios como sociales.

Para explicar el porqué de la conducta humana, además de tener en cuenta las necesidades fisiológicas, se han elaborado varios constructos psicológicos de naturaleza cognitiva, como las expectativas, las atribuciones causales y las metas.

Por otro lado, en ocasiones la motivación para realizar una conducta puede tener su origen en una fuente externa –motivación extrínseca– y, a veces, el origen puede ser interno –motivación intrínseca–. En este sentido, los estados emocionales pueden actuar como verdaderos motivos, ya que pueden impulsar o inhibir el comportamiento presente y futuro.

En esta unidad didáctica se expone en primer lugar qué se entiende por motivación y cuáles son las variables motivacionales principales, tanto fisiológicas como situacionales o cognitivas implicadas en la conducta motivada. A continuación, se intentan clasificar los motivos y necesidades tanto humanas como animales, y se ejemplifica esta taxonomía de motivos con los motivos primarios de sed, hambre y los motivos de adaptación ambiental, y con posterioridad se tratan algunos de los motivos secundarios o sociales más importantes, y que más investigación teórica y empírica han generado (motivación de éxito, poder y afiliación). Después, se trata un tema clásico y polémico dentro de la psicología de la motivación como son los conflictos motivacionales y la frustración.

Con posterioridad, se trata un tema cada vez más importante dentro de la psicología de la motivación como es la motivación intrínseca, y su relación con la motivación extrínseca. Y, por último, este módulo acaba con algunas aplicaciones de la psicología de la motivación a tres ámbitos concretos: educación, salud y deporte o actividad física.

## Objetivos

Los objetivos que se pretende que los estudiantes alcancen con esta unidad temática son los siguientes:

1. Comprender de manera global qué es la motivación y cómo se relaciona con otros procesos psicológicos.
2. Analizar las diferentes variables motivacionales implicadas en la conducta, con un énfasis especial en las variables cognitivas.
3. Diferenciar los motivos primarios de los secundarios, y comprender su papel en el comportamiento humano y animal.
4. Describir los diferentes conflictos motivacionales y su relación con la frustración.
5. Conocer el concepto de la *motivación intrínseca* y las diferentes teorías que tratan de explicarla. Describir los diferentes procedimientos experimentales para desarrollar la motivación intrínseca.
6. Diferenciar la motivación intrínseca de la motivación extrínseca.
7. Aplicar los diferentes conceptos motivacionales a algunos ámbitos de la vida cotidiana: la salud, la educación y el deporte.

# 1. Motivación: definición y principales conceptos

## 1.1. Definición de *motivación*

Uno de los trabajos más ambiciosos y posiblemente más logrados sobre la definición del concepto de *motivación* es el que realizaron Kleinginna y Kleinginna (1981). Estos autores seleccionaron un total de 102 definiciones de motivación de diferentes procedencias y, a partir de un análisis minucioso de ellas, propusieron una clasificación en diez categorías que etiquetaron de la manera siguiente: definiciones fenomenológicas, fisiológicas, energéticas, direccionales, funcionales, vectoriales, restrictivas temporales, restrictivas de proceso, de espectro amplio (globalizadoras), inclusivas y escépticas.

Las definiciones globalizadoras o de espectro amplio son probablemente las más completas, ya que destacan tanto las características de la conducta motivada (intensidad y dirección) como las variables determinantes (procesos fisiológicos, incentivos, cogniciones influyentes en la activación y la dirección de la conducta). Una de las definiciones incluidas en esta categoría la plantean Morgan, King y Robinson (1979):

«La motivación incluye tres aspectos:

- 1) un estado impulsor dentro del organismo que se activa por necesidades corporales, estímulos ambientales o acontecimientos mentales como pensamientos o recuerdos;
- 2) la conducta activada y dirigida por este estado; y
- 3) la meta hacia la cual se dirige la mencionada conducta».

Teniendo en cuenta el conjunto de definiciones de motivación reunidas por Kleinginna y Kleinginna (1981), proponemos definir la psicología de la motivación como el estudio de las variables personales (internas) y situacionales (externas) que determinan y regulan la elección de conductas, el inicio de éstas, y el esfuerzo y la persistencia en su ejecución hasta que se alcanzan las metas que uno se ha propuesto.

### Motivar..., y medirla motivación

Cuando en la vida cotidiana decimos, a propósito de alguien, que «se le tiene que motivar», sugerimos que se debe hacer algo para que se esfuerce más. En este caso, tratamos la motivación como variable independiente. Cuando observamos la conducta de alguien y comentamos que «está poco motivado», hemos observado muy probablemente que se esfuerza poco. En este segundo caso, consideramos la motivación como variable dependiente.

La psicología de la motivación se puede concebir como el estudio de las relaciones funcionales entre las variables mencionadas (determinantes motivacionales) y ciertas características de la conducta: la elección, el inicio, el esfuerzo y la persistencia. Cuando nos centramos en el análisis de los determinantes

de las características conductuales mencionadas, puede decirse que tratamos el proceso de la motivación como variable independiente. En cambio, cuando analizamos la elección de conductas, y el esfuerzo y la persistencia en la ejecución de éstas, consideramos la motivación como variable dependiente.

Entre las variables (determinantes) motivacionales se tienen que distinguir tres categorías principales: variables fisiológicas/organísmicas (están constituidas básicamente por los impulsos y la activación o *arousal*); variables cognitivas (expectativas, atribuciones causales e intenciones de meta); y variables del entorno (una amplia gama de objetos y acontecimientos que suelen designarse con la etiqueta común de incentivos).

A continuación, trataremos de las variables motivacionales mencionadas, y prestaremos una atención y extensión especiales a los determinantes de carácter cognitivo, ya que el enfoque cognitivo de la motivación se ha convertido claramente en la perspectiva dominante desde mediados de década de los sesenta.

#### Ved también

Consultad las variables fisiológicas cognitivas y del entorno en los subapartados 1.2, 1.3 y 1.2.3 respectivamente en este módulo didáctico.

## 1.2. Variables motivacionales fisiológicas y situacionales

### 1.2.1. Impulsos

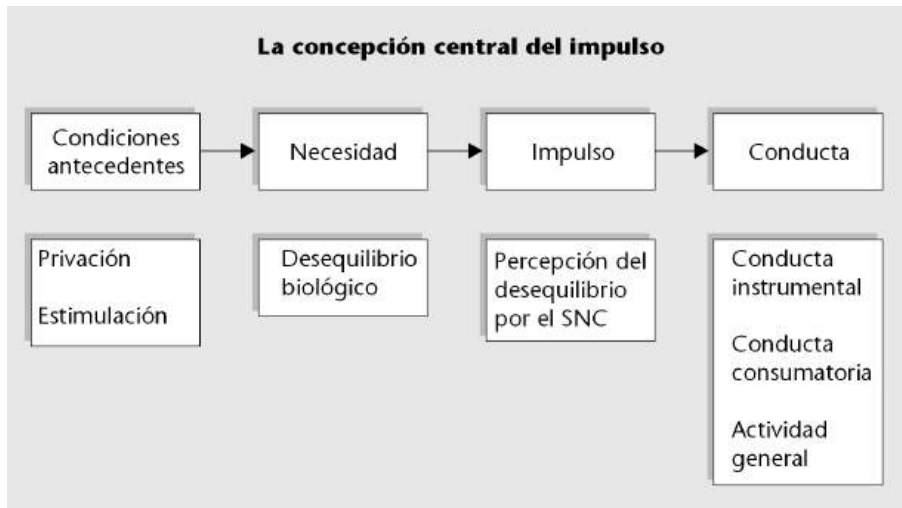
El concepto de impulso podría definirse como un estado interno del organismo, que se experimenta subjetivamente como algo desagradable, y que activa o vigoriza el comportamiento. El hambre y la sed son ejemplos típicos y clásicos de impulsos.

Este concepto fue introducido en la psicología experimental de la motivación por Woodworth (1918). Con posterioridad, lo estudiaron diferentes autores como Warden, Ritcher, Cannon y Hull. De las diferentes concepciones del impulso, la más influyente ha sido, sin duda, la concepción de Hull (1943) conocida como *concepción central del impulso*.

#### Qué hambre tengo...

En una situación de laboratorio, un animal privado de comer durante 48 horas se mostrará mucho más movido (actividad general) que otro que sólo ha sido privado durante 3 horas. Si lo hemos entrenado para recorrer un laberinto (conducta instrumental) para encontrar comida, cuando lo pongamos en esta situación correrá mucho más rápido, y cuando la encuentre, empezará a comer antes (conducta consumativa) e ingerirá una cantidad mayor.



**Reforzar una conducta...**

... significa incrementar su probabilidad de futura emisión; esto se consigue si esta conducta controla la aparición de estímulos, como es el caso de bebidas, alimentos, contacto social, etc., o bien si controla la desaparición de estímulos como el dolor, la sensación de hambre o la visión de un enemigo. Estos estímulos se denominan, por lo tanto, *reforzadores*.

Los aspectos más importantes del concepto de impulso propuesto por Hull que se representan en la figura anterior son los siguientes:

- a) Las condiciones antecedentes del impulso son las necesidades biológicas (desequilibrios en diferentes parámetros orgánicos).
- b) El impulso vigoriza o activa la conducta, pero no la dirige.
- c) El efecto vigorizante del impulso se manifiesta en niveles diferentes: en la ejecución de las conductas instrumentales; en la ejecución de las conductas consumativas y en el incremento de la actividad general.
- d) La reducción del impulso es reforzante: una conducta sólo quedará reforzada si consigue reducir el impulso.

### 1.2.2. Activación

El concepto de activación o *arousal* es, sin duda, el constructo motivacional de carácter más estrictamente fisiológico. Históricamente este concepto sustituyó en gran parte el concepto de impulso. Los psicólogos experimentales de la motivación que más trabajaron con el concepto de activación son **Duffy** (1957), **Hebb** (1955) y **Berlyne** (1960).

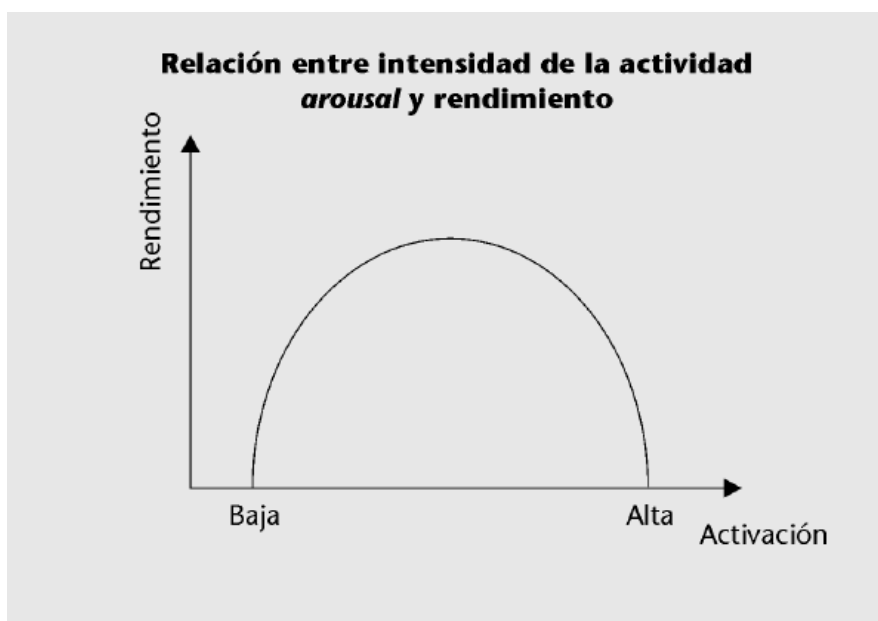
El concepto de activación o *arousal* equivale a la intensidad de la actividad bioeléctrica global del sistema nervioso. Teniendo en cuenta la división estructural del sistema nervioso, suelen distinguirse dos tipos principales de activación: central y periférica/autonómica.

La activación central se acostumbra definir como el grado de alerta o vigilancia de la corteza cerebral, que está regulado en gran manera por la rama ascendente de la estructura cerebral conocida como formación reticular. La intensidad de la activación central se mide mediante un registro bioeléctrico llamado electroencefalograma (EEG). La activación periférica/autónoma es el grado de actividad del sistema nervioso autónomo (regulador de las constantes vitales), sobre todo en su rama simpática. Normalmente, la activación periférica se mide de forma indirecta por medio de indicadores de la actividad de los órganos controlados por esta rama del sistema nervioso. Algunas de las medidas más utilizadas de la activación periférica son la frecuencia cardiaca, la presión sanguínea, la actividad eléctrica de la piel y la temperatura de la piel. La distinción entre activación central y activación periférica no implica necesariamente que estos dos tipos de activación no estén relacionados.

#### La virtud está en el término medio

Nuria se ha levantado muy pronto para acabar de preparar el examen de inglés. Al principio estaba adormecida (baja activación). Se toma sus dosis habituales de café, y al cabo de unos minutos se siente totalmente desvelada (activación adecuada) y rinde al máximo. Probablemente, si se hubiera tomado de golpe cuatro cafés, se sentiría inquieta e incapaz de concentrarse (activación extrema) y rendiría poco.

En las investigaciones de psicología de la motivación en la cual se utiliza el constructo de activación como variable independiente, normalmente se estudia la relación entre diferentes intensidades de activación, inducidas experimentalmente a veces mediante la ingestión de sustancias como la cafeína, y el rendimiento en la resolución de diferentes tipos de tareas. Un resultado típico encontrado en estos estudios es que el rendimiento máximo se produce con niveles intermedios de activación, y que tanto una activación baja como una activación muy alta perjudican el rendimiento. Como puede observarse en la figura siguiente, la relación entre intensidad de la activación y rendimiento tiene la forma de U invertida; este tipo de relación entre activación y rendimiento constituye el aspecto central de lo que en psicología de la motivación se conoce como la Ley de Yerkes-Dodson.

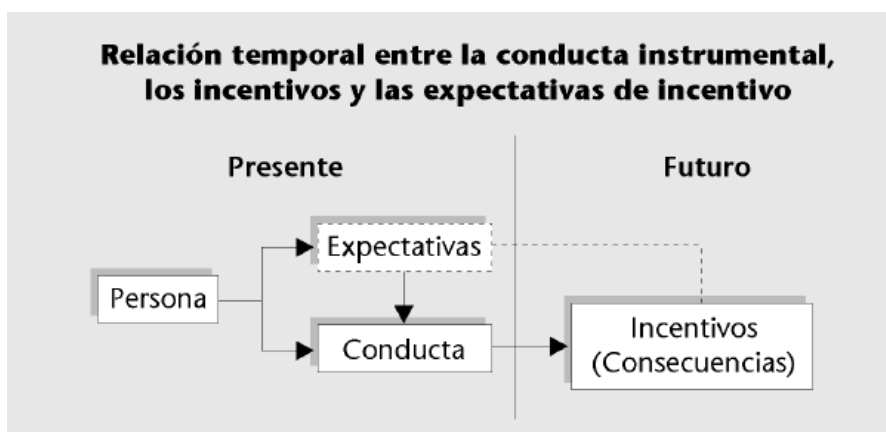


### 1.2.3. Incentivos

Otra variable motivacional importante la constituyen los incentivos. Los incentivos consisten en objetos o acontecimientos, en general externos al sujeto, que se producen como consecuencia de la conducta, y que activan o inhiben la ejecución de esta conducta en el futuro.

Si bien en la mayoría de los casos los incentivos son objetos o cambios en el entorno, algunos autores (Bandura, 1986) también consideran como incentivos ciertos cambios fisiológicos y psicológicos que ocurren en el sujeto, a los cuales se refieren con el nombre de *autoincentivos* o *incentivos autoproducidos*. Entre éstos, destacan de manera especial las reacciones emocionales autogeneradas por el éxito y por el fracaso.

Por otra parte, en la mayoría de los casos, los incentivos no están físicamente presentes cuando el sujeto muestra la conducta, sino que lo que está presente durante la ejecución de la conducta es la anticipación mental (expectativa) de los incentivos. El salario para la realización de un trabajo, los aplausos por una buena actuación artística o la buena nota en un examen ocurren después de la realización de la conducta correspondiente. El esfuerzo del sujeto durante la tarea correspondiente no está motivado, por lo tanto, por la presencia física de los incentivos, sino por la expectativa de éstos. Incluso en aquellos pocos casos en los cuales los incentivos se encuentran físicamente presentes en el momento en que el sujeto realiza la conducta, éste los obtiene para él después de hacer la correspondiente conducta instrumental. En este sentido, los incentivos son siempre consecuencias de la conducta. La relación temporal entre la conducta, los incentivos y las expectativas se ilustra en la figura siguiente:



Los incentivos se pueden clasificar atendiendo a diferentes criterios. Algunos de los más utilizados son su carácter innato o aprendido, la naturaleza o características intrínsecas, su papel inhibitorio o activador de la conducta, y su relación con el sujeto actuante. Atendiendo a estos criterios diferentes, se pueden establecer múltiples categorías de incentivos:

1) **Carácter innato o aprendido:** según este criterio, se tienen que distinguir dos categorías de incentivos.

**a) Incentivos primarios.** Son aquéllos en los cuales no se necesita un proceso de aprendizaje previo para que funcionen como incentivos. (Para un organismo sediento, el agua constituye de manera innata un incentivo).

**b) Incentivos secundarios.** Son aquellos objetos o acontecimientos en los cuales se necesita un proceso de aprendizaje previo para que funcionen como motivadores. El dinero constituye un poderosísimo incentivo secundario una vez que la persona ha aprendido que sirve para obtener una gran variedad de otros incentivos.

2) **Naturaleza.** Atendiendo a este criterio, se puede distinguir entre:

**a) Incentivos vinculados a las necesidades fisiológicas corporales.** Entre éstos suelen incluirse la comida, la bebida, el sexo, la estimulación térmica relacionada con la regulación de la temperatura y la estimulación dolorosa.

**b) Incentivos sensoriales.** Consisten en estimulaciones exteroceptivas (de carácter olfativo, visual y auditivo, táctil o gustativo), que pueden actuar como motivadores de la conducta. La contemplación de un paisaje o un cuadro y la audición de una pieza de música son ejemplos de este tipo de incentivos, pero también lo es un olor nauseabundo.

**c) Incentivos de actividad.** Se trata de conductas cuya ejecución puede funcionar como un incentivo para la realización de otras conductas. La posibilidad de jugar un rato con el videojuego preferido puede ser un buen incentivo para que un niño haga sus deberes escolares. La principal diferencia de esta categoría de incentivos en comparación con las dos categorías anteriores es que, en este caso, el incentivo no es un objeto material consumible, ni una estimulación externa, sino una conducta.

**d) Incentivos sociales.** Consisten en la aprobación o desaprobación social expresada por las personas del entorno mediante palabras o gestos. Los aplausos, y también los silbidos, serían ejemplos de este tipo de incentivos.

**e) Incentivos monetarios.** Como señalábamos más arriba, el dinero constituye un poderoso incentivo en la mayoría de las sociedades.

**f) Incentivos de estatus y de poder.** Consisten en alcanzar una determinada posición en la estructura de un grupo o de una organización. En un hospital, llegar a ser el jefe de servicio de su especialidad puede constituir un poderoso incentivo para un profesional de la medicina.

3) Papel activador o inhibidor de la conducta. Según este criterio, los incentivos se clasifican en:

a) Positivos, objetos o acontecimientos que en general se experimentan como agradables (se dice que tienen valencia positiva) y que, por eso, activan el comportamiento.

b) Negativos, objetos o acontecimientos que en general se experimentan como desagradables (se dice que tienen valencia negativa) y que, por eso, inhiben el comportamiento.

Inhibir una conducta no equivale a olvidarla, sino a dejar de hacerla aunque se sabe cómo tiene que hacerse. Para la mayoría de las personas, los aplausos constituyen un incentivo positivo y los estímulos que producen dolor, un incentivo negativo.

4) Relación con el sujeto actuando. Según este criterio, los incentivos pueden ser:

a) Directos. Son las consecuencias producidas y experimentadas personalmente por la conducta del sujeto actuante. Un atleta de medio fondo consigue la medalla de oro en una competición importante. La medalla es el resultado de su extraordinaria carrera y le produce una enorme satisfacción.

b) Vicarios. Son las consecuencias observadas producidas por el comportamiento de otros; los premios obtenidos por un concursante televisivo pueden animar a los espectadores a inscribirse para participar en el concurso.

Los criterios de clasificación de los incentivos que acabamos de comentar no son dimensiones excluyentes entre sí, sino combinables.

### 1.3. Variables motivacionales cognitivas

En este subapartado analizaremos con detalle las tres variables motivacionales de carácter cognitivo más importantes: las expectativas, las atribuciones causales y las intenciones de meta.

#### 1.3.1. Expectativas

##### 1) Antecedentes

#### Criterios combinables

Álex observa cómo el profesor se enfada con su amigo Juan, que le ha hecho una pregunta muy difícil. El profesor, visiblemente desconcertado, le ha dicho, muy enfadado, que no vuelva a interrumpirlo cuando esté explicando. Por eso, Álex decide que en el futuro no hará preguntas en clase con este profesor. La reprimenda del profesor es para Álex un incentivo aprendido, social, negativo y vicario.

Una gran parte de las actuales teorías cognitivas de la motivación constituye en realidad un desarrollo, varias décadas después, de conceptos psicológicos planteados al comienzo del siglo XX por dos eminentes psicólogos: Edward Tolman y Kurt Lewin. Estos conceptos son las *expectativas* y las *valencias*.

Tolman (1935), un psicólogo perteneciente a la escuela neoconductista americana, llevó a cabo numerosos experimentos con animales (ratas de laboratorio) en los cuales estudió los procesos implicados en el aprendizaje del recorrido de laberintos. En algunos de estos experimentos, Tolman observó que después del entrenamiento correspondiente, los animales eligen siempre la ruta más corta hacia la comida, y si ésta está bloqueada, eligen rápidamente la segunda más corta. Puesto que las ratas «tomaban atajos», Tolman dedujo que debían tener algún tipo de representación mental de su entorno, un «mapa cognitivo de la realidad». El mapa cognitivo está constituido por unidades de conocimiento denominadas *expectativas*: unidades de información sobre la relación entre estímulos y de éstos y la conducta con el objeto meta (conocimiento sobre qué es lo que conduce a qué).

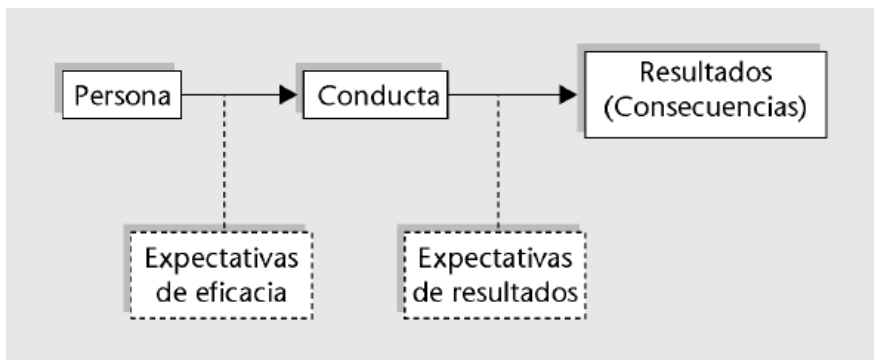
Lewin fue un eminente psicólogo social germánico/americano que propuso una teoría global del comportamiento humano conocida como *teoría del campo psicológico*. Según esta teoría, la persona se desplaza en un campo psicológico constituido por objetos meta y por fuerzas de atracción y evitación de diferente intensidad. El sentido (atracción o evitación) de las fuerzas del campo psicológico viene determinado precisamente por la valencia (positiva o negativa) de los objetos meta. La valencia consiste en el valor que un objeto meta concreto tiene para una persona concreta en un momento concreto, y depende de la capacidad del mencionado objeto meta para satisfacer las necesidades fisiológicas y psicológicas del individuo. Si un objeto meta contribuye a la satisfacción de alguna necesidad, tendrá una valencia positiva; si impide la satisfacción de una necesidad o la genera, tendrá una valencia negativa. Las valencias positivas generan fuerzas de atracción, y las negativas, fuerzas de evitación. La intensidad de las mencionadas fuerzas dependerá de la intensidad de las valencias.

Desde mediados de la década de los sesenta, se ha planteado un conjunto amplio de teorías cognitivas de la motivación conocidas precisamente como *teorías de la expectativa/valencia*. La idea compartida por todas estas teorías es que la motivación para realizar una conducta (M) es el producto de la expectativa de que la conducta produciría determinadas consecuencias (E) y del valor otorgado a estas consecuencias (V). Estas teorías proceden de diferentes ámbitos de la psicología científica como el aprendizaje social (Rotter, 1966), el estudio de la motivación de éxito (Atkinson, 1966) y la psicología de las organizaciones (Vroom, 1964). La fórmula síntesis de estas teorías es:

$$M = f(E \times V) \quad 1.1$$

## 2) Concepto y clasificación de las expectativas

Las expectativas suelen definirse como la anticipación en el ámbito cognitivo de futuros acontecimientos, que pueden ser: objetos del entorno independientes de la conducta, la misma conducta y consecuencias de la conducta. En relación con este constructo psicológico, Bandura (1977) propuso una clasificación que se considera ya clásica (observad la figura 1.3.1) y que, como tal, se ha incorporado en los manuales actuales de psicología de la motivación (Reeve, 1992).



Distinción conceptual entre autoeficacia y expectativas de resultados

En la propuesta de Bandura (1977) se distingue entre dos tipos básicos de expectativas: expectativas de resultados (*outcome expectations*) y expectativas de eficacia (*efficacy expectations*):

«La expectativa de resultados es la creencia de una persona de que un comportamiento determinado conduce a unos resultados determinados. La expectativa de eficacia es la creencia de que uno puede ejecutar correctamente un determinado comportamiento requerido para obtener unos determinados resultados.»

A. Bandura (1977, pág. 193).

Para referirse a las expectativas de eficacia, se utilizan también las expresiones expectativas de autoeficacia, autoeficacia percibida, y autoeficacia; las expectativas de resultados se llaman también, con una cierta frecuencia, expectativas de acción-resultados, y expectativas de conducta-resultados.

En estas expresiones, el término *resultados* no equivale al nivel de rendimiento o la calidad de la ejecución de una tarea, sino a los diferentes tipos de consecuencias, positivas y negativas, de ésta. Intentaremos ilustrar la distinción conceptual entre la autoeficacia (creencia sobre la propia capacidad para realizar la conducta) y las expectativas de resultados (creencias sobre las posibles consecuencias de ésta) con un ejemplo: en una competición deportiva, un atleta se dispone a hacer un salto de altura de dos metros. La medida en la que se ve a él mismo capaz de hacer este salto es su autoeficacia. La anticipación de las emociones positivas, los aplausos, trofeos, dinero, reconocimiento social o, al contrario, de emociones negativas, posibles lesiones, desaprobación social, etc., constituyen sus expectativas de resultados.

La **valencia** (importancia o valor) de los resultados, a la cual nos hemos referido en el apartado anterior constituye una de las dimensiones relevantes de las expectativas de resultados. Hay dos dimensiones más que también son importantes: la probabilidad y la naturaleza de las consecuencias.

Una característica importante de las expectativas es que, por definición, son variables psicológicas tipo estado (específicas para diferentes conductas y situaciones, y variables a lo largo del tiempo) y no variables tipo rasgo (globales y estables a lo largo del tiempo). Esta característica de orden conceptual tiene implicaciones metodológicas claras para la evaluación de las expectativas: por una parte, es necesario hacer múltiples instrumentos para evaluar la autoeficacia, para cada conducta y para cada una de las situaciones en las que pueda ejercerse; por la otra, las características psicométricas de los instrumentos de medida no son exactamente las mismas que se exigen en los cuestionarios para medir constructos estables y globales como los rasgos de personalidad.

### 3) Las expectativas como variables dependientes: fuentes de información

Para elaborar nuestras expectativas, tanto la autoeficacia como las expectativas de resultados, las personas utilizamos diferentes tipos de información. Bandura (1977, 1986, 1997) propone de manera explícita cuatro tipos o fuentes de información: los éxitos de ejecución, la experiencia vicaria, la persuasión verbal y los estados fisiológicos (observad la figura siguiente). Las comentaremos brevemente.

#### Otro ejemplo

Una persona que fumaba dos paquetes de cigarrillos diarios ha conseguido dejar el tabaco después de participar en un programa de ayuda psicológica. La medida en la que, en aquel momento, se ve a él mismo capaz de mantenerse sin fumar en diferentes situaciones de riesgo constituye su autoeficacia; las consecuencias anticipadas positivas y negativas de mantenerse sin fumar constituyen sus expectativas de resultados.





**Éxitos de ejecución.** Esta fuente de información se refiere a la experiencia directa de la persona cuando en el pasado ha realizado una determinada conducta. En general, los éxitos en los comportamientos emprendidos fortalecen la autoeficacia, mientras que los fracasos la debilitan. En lo que concierne a las expectativas de resultados, las consecuencias que una persona anticipa cuando se dispone a hacer una conducta dependen en gran manera de las consecuencias que ha obtenido en el pasado cuando ha realizado esta misma conducta.

**Experiencia vicaria.** En muchas ocasiones, las expectativas se elaboran a partir de la observación del comportamiento de otras personas. El hecho de ver cómo los demás realizan con éxito determinadas tareas puede fortalecer la autoeficacia de los observadores, los cuales, en cierto modo, se persuaden de que «si los demás pueden hacerlo, yo también». Igualmente, y diríamos que por suerte, se pueden formar expectativas sobre las consecuencias de la conducta simplemente observando lo que ocurre a los demás, sin necesidad de experimentarlas personalmente.

**Persuasión verbal.** Mediante el lenguaje oral y escrito puede transmitirse información sobre las capacidades personales y también sobre las consecuencias de la conducta. Puesto que se trata de un medio de fácil acceso, el lenguaje se utiliza profusamente en la vida cotidiana, tanto para influir sobre la autoeficacia («¡Claro que eres capaz de hacerlo! ¡Inténtalo y ya lo verás!») como para informar sobre las consecuencias potenciales de una conducta.

**Estados fisiológicos y estados de ánimo.** Una cuarta fuente de información de la autoeficacia y de las expectativas de resultados la constituyen los estados fisiológicos y los estados de ánimo de la persona. La información sobre los estados fisiológicos tiene una especial importancia para la elaboración de la autoeficacia y las expectativas de resultados en ámbitos como la actividad física.

#### La fuerza de los hechos vividos

Germán es un fumador empedernido (fuma tres paquetes diarios). Sabe que el tabaco le perjudica y quiere dejarlo. Lo ha intentado diez veces, pero ha vuelto a fumar. Tiene dos amigos que lo han conseguido (información vicaria) y su mujer insiste en el hecho de que tiene que volver a intentarlo porque esta vez lo conseguirá (persuasión verbal). Es igual. Está completamente convencido de que no lo conseguirá. Lo dice su historial (fracasos de ejecución)..

sica y deportiva, las conductas relacionadas con la salud, y las conductas para afrontar situaciones estresantes. En estas áreas de actividad, los indicadores fisiológicos que proporcionan información relevante para las expectativas son, principalmente, los relacionados con la activación autonómica, la fatiga, la debilidad/fortaleza física y el dolor. Por otro lado, está bastante documentado que los estados de ánimo, evaluados mediante autoinforme, influyen también sobre la autoeficacia y las expectativas de resultados; en general, podría decirse que los estados de ánimo hedónicamente positivos fortalecen las expectativas, mientras que los negativos las debilitan.

Según la teoría de Bandura (1977, 1986 y 1997), de las cuatro fuentes de información mencionadas, la que tiene una capacidad de influencia mayor sobre la autoeficacia es la procedente de los propios éxitos, la menos influyente es la información verbal, y la información vicaria y la relativa a los estados fisiológicos tienen una capacidad de influencia intermedia.

Un aspecto importante que se debe tener en cuenta con respecto a la elaboración de las expectativas es que no son el reflejo exacto de la información bruta procedente de una o de varias fuentes, sino el resultado del procesamiento y la integración que hace el sujeto de la información mencionada. Tanto el procesamiento como la integración activos son mecanismos que sirven de puente entre las fuentes de información y las expectativas, y explican por qué los éxitos (ya sean propios, observados o comunicados mediante el lenguaje) no fortalecen siempre la autoeficacia, y por qué los fracasos no siempre la debilitan.

En el procesamiento de la información de las diferentes fuentes intervienen variables de carácter situacional y personal. Así, la influencia de los éxitos de ejecución propios sobre las expectativas dependerá de variables situacionales como la facilidad/dificultad intrínseca de la tarea, las circunstancias (favorables o desfavorables) en las cuales se ha realizado y el patrón temporal de éxitos y fracasos (si los fracasos ocurren al principio de un determinado curso de acción debilitan más la autoeficacia que si ocurren en medio o al final). Y dependerá también de variables personales como el grado de esfuerzo en la realización de la tarea (del éxito conseguido con poco esfuerzo se deriva una autoeficacia mayor), los sesgos cognitivos en la autoobservación de la propia conducta (es muy probable que las personas que atienden selectivamente a los aspectos negativos de la propia conducta subestimen su autoeficacia, mientras que las que atienden tan sólo a los positivos la sobrestimarán) y las atribuciones causales del éxito y del fracaso.

#### **El fantasma autoeficaz**

Todos conocemos alguno. Es un perfecto incompetente, pero él no se ve así; se cree el mejor y se quiere mucho a sí mismo. Tiene en realidad un filtro cognitivo que lo protege: presta atención sólo a la información que resalta su valía; se atribuye a sí mismo todos los éxitos y a los demás todos sus fracasos. Con frecuencia consigue engañar por un tiempo, incluso consigue escalar hasta lugares altos..., hasta que al final tiene un buen tropiezo. Su autoeficacia no se corresponde con su competencia real.

En el procesamiento de la información vicaria intervienen variables como la facilidad/dificultad de la conducta que muestra el modelo, la claridad de las consecuencias de la mencionada conducta y, sobre todo, la similitud modelo-observador: cuanto más parecidos sean, sobre todo en características indicadoras de competencia/habilidad, mayor será el impacto de los éxitos del modelo sobre la autoeficacia del observador («si él puede hacerlo, yo, que soy tan competente como él, también puedo»).

El impacto de la información verbal sobre las expectativas dependerá sobre todo, y de una manera directamente proporcional, de las características del persuasor como su credibilidad, su prestigio, su habilidad como persuasivo, o las relaciones de poder entre persuasivo y persuadido.

La información procedente de los estados fisiológicos influye sobre la autoeficacia también por medio del procesamiento cognitivo. De los diferentes estados fisiológicos ya mencionados, lo más estudiado en relación con la autoeficacia es la activación autonómica. Dos de las variables más importantes en el procesamiento de los indicadores de activación autonómica son la intensidad y la interpretación (atribución) de ésta. Si los indicadores de activación muestran una intensidad alta, se debilitará la autoeficacia, mientras que si muestran una intensidad moderada, es muy probable que se fortalezcan.

En la mayoría de las veces, en la vida cotidiana, la persona elaborará sus expectativas específicas a partir no de una sola, sino de varias fuentes de información. Por eso tendrá que integrar la información procedente de las diferentes fuentes. Esta información puede ser convergente o contradictoria. La capacidad para integrar la información procedente de las distintas fuentes aumenta a medida que se desarrollan las capacidades cognitivas (de atención, de memoria y de razonamiento) de la persona.

#### **4) Efectos motivacionales y emocionales de las expectativas**

La autoeficacia y las expectativas de resultados tienen dos tipos principales de efectos: motivacionales (inicio de la conducta, esfuerzo y persistencia), emocionales (confianza y autoestima, o, por el contrario, ansiedad, depresión y apatía). Bandura sostiene que, en general, cuanto mayor es la autoeficacia y las expectativas de resultados, mayor es el esfuerzo y la persistencia, y también es mayor la probabilidad de experimentar emociones positivas. Personalmente, creemos (Sanz y Villamarín, 1999) que los efectos motivacionales y emocionales de la autoeficacia y las expectativas de resultados se pueden predecir mejor considerando la interacción entre las dos variables.

De hecho, diferentes combinaciones de expectativas de eficacia y expectativas de resultados producirán efectos psicológicos, comportamentales y afectivos diferentes (Bandura, 1982, 1986), tal como puede verse en la figura siguiente.

**Efectos motivacionales y emocionales de las diferentes combinaciones de autoeficacia y expectativas de resultados**

		Expectativas de resultados	
		-	+
Expectativas de autoeficacia	+	Activismo social Protesta Cambio de medio	Acción segura y oportuna Confianza Incremento de la autoestima
	-	Resignación Apatía	Autodepreciación Depresión Ansiedad

Cuando las personas tienen un sentido alto de la autoeficacia y su medio es reforzante, se producirán acciones seguras y oportunas. Si las personas tienen expectativas de eficacia elevadas, pero el medio no responde, lo más probable será que estas personas intensifiquen sus esfuerzos, protesten o incluso intenten cambiar el medio. En el caso de que este cambio sea muy difícil de obtener, si hay mejores alternativas, las personas abandonarán su medio original y proseguirán sus esfuerzos en otra parte. Este caso particular de «competencia no-reforzada» resalta la necesidad de distinguir entre dos niveles de control sobre el sistema social que prescribe los resultados extrínsecos para las distintas acciones. Los trabajadores «a destajo» tienen control sobre los resultados (cuanto más trabajo, más cobro), pero no sobre el sistema social que prescribe la cantidad que se les tiene que pagar por unidad de trabajo.

La consideración conjunta de las expectativas de eficacia y las expectativas de resultados permite distinguir entre las condiciones que llevan a la apatía y las que producen depresión. Cuando las personas tienen un bajo sentido de la autoeficacia y observan que ni sus esfuerzos ni los de las personas que los rodean producen los resultados que se esperan, se vuelven apáticos y resignados. Si, igualmente, tienen expectativas de eficacia bajas, pero ven que los demás obtienen recompensas de sus esfuerzos, pueden experimentar sentimientos de automenosprecio y depresión. Por lo tanto, las personas pueden retroceder en

sus esfuerzos porque dudan de su competencia o porque creen que no se recompensarán sus esfuerzos. Estas dos fuentes de «inutilidad conductual» tienen diferentes remedios: en el primer caso, se deben desarrollar las habilidades pertinentes; en el segundo, hay que cambiar el entorno social.

Por último, según Bandura (1982, 1986), la naturaleza de los resultados que se pretenden controlar permite predecir cuándo la baja autoeficacia producirá ansiedad y cuándo producirá depresión. Las personas se sienten ansiosas cuando se creen incapaces de controlar «resultados negativos», y deprimidas cuando se creen ineficaces para controlar «resultados positivos» altamente deseados. Sin embargo, a veces, la ineficacia percibida para alcanzar resultados valiosos puede generar también ansiedad si estos resultados sirven para impedir la ocurrencia de futuros acontecimientos negativos. A causa de la interdependencia de los acontecimientos en el medio natural de las personas, la baja autoeficacia suele ir acompañada de forma conjunta de sentimientos de ansiedad y/o depresión.

### 1.3.2. Atribuciones causales

#### 1) Antecedentes: la obra de Heider

Heider (1944, 1958) se suele considerar el padre de la teorización y la investigación sobre el constructo psicológico de las atribuciones causales. La obra de este autor se conoce como «psicología ingenua» de la acción, ya que una de sus ideas centrales es que la persona común, en su vida cotidiana, actúa a modo de un «psicólogo ingenuo» que busca de manera espontánea causas o explicaciones de las acciones ajenas.

Según Hewstone (1992), Heider planteó en la monografía *The Psychology of Interpersonal Relations* (Heider, 1955) tres ideas básicas que prefiguraron las líneas maestras de los tres grandes enfoques en el estudio de las atribuciones causales. Estas grandes aportaciones son las siguientes:

a) La distinción entre causas personales y causas situacionales de la acción. Esta distinción se encuentra en el origen de la amplia obra, teórica y empírica, de Richard Weiner (1980, 1985) sobre la atribución del éxito y del fracaso.

b) La segunda gran aportación puede considerarse un refinamiento de la distinción personal-situacional. Según Heider, cuando un observador intenta explicar la conducta de otro (actor), tiende a atribuirla a causas personales. Esto ocurre sobre todo cuando la acción del otro es intencionada, pero no tanto cuando es reactiva a una situación externa. La atribución de intenciones es el tema central en el enfoque de Jones y Davis (1965), conocido como la *teoría de la inferencia correspondiente*.

#### Lectura recomendada

El material más completo sobre las atribuciones causales es el libro de Hewstone (1992) y el capítulo de Guallar i Balaguer (1994) titulado «Percepción e interpretación del éxito y del fracaso» del libro de Balaguer *Entrenamiento psicológico en el deporte*.

c) La tercera gran aportación de Heider fue su respuesta a la cuestión de por qué a veces hacemos atribuciones a la persona y otras a la situación. El enfoque posterior de Kelley (1967), conocido como *teoría de la covariación y la configuración*, se centró principalmente en esta cuestión (el estudio de los antecedentes de las atribuciones causales).

## 2) Definición y clasificación de las atribuciones causales

En la acotación del concepto de atribuciones causales expondremos, en primer lugar, las definiciones de dos expertos; a continuación, haremos unos cuantos comentarios y matices sobre éstas, y plantearemos finalmente una definición propia.

Según Harvey y Weary (1984):

«la atribución es una inferencia que se hace con el fin de explicar por qué ha tenido lugar un acontecimiento o un comportamiento, de uno mismo o de los demás».

Según Hewstone (1992):

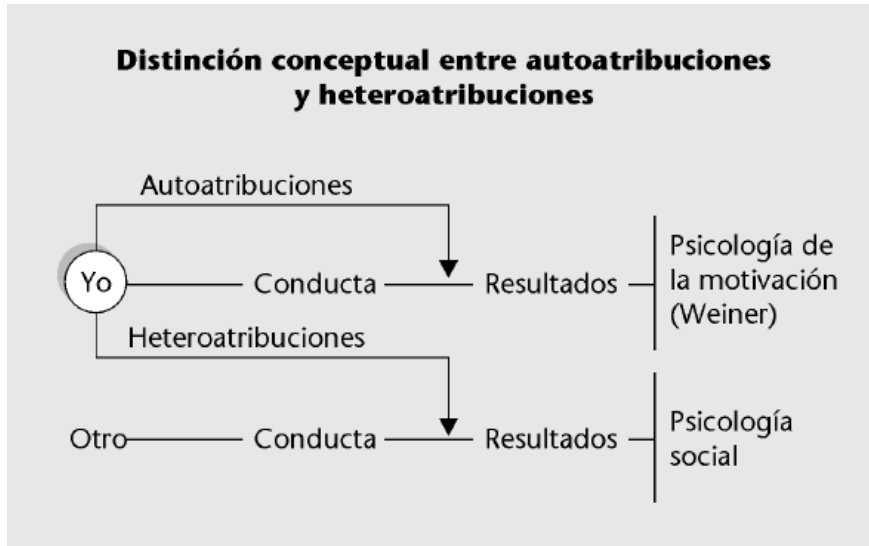
«la atribución es un proceso cognitivo (interno) de un individuo, por el cual intenta explicar acontecimientos y comportamientos, y establecer nexos causales entre éstos».

De estas definiciones, queremos resaltar los aspectos y matices siguientes:

- a) Las atribuciones son explicaciones que construye la persona (procesos cognitivos activos).
- b) Pueden referirse a comportamientos y/o a acontecimientos del entorno.
- c) Pueden referirse al propio comportamiento o al de otros.
- d) Cuando se refieren a acontecimientos, en general no se trata de hechos aislados no relacionados con la conducta, sino de acontecimientos que se producen como consecuencia de la conducta.
- e) Son procesos cognitivos a *posteriori*: se buscan explicaciones después de que se ha ejecutado la conducta o se han producido las consecuencias.

Teniendo en cuenta estas precisiones, podríamos definir las atribuciones causales como «las explicaciones que uno se da a sí mismo sobre las causas de la conducta, propia o ajena, o sobre las causas de acontecimientos derivados de ella, una vez que ha tenido lugar la conducta o sus consecuencias».

De las diferentes clasificaciones posibles de las atribuciones causales, consideramos personalmente que la más importante en relación con la psicología de la motivación es la que hay que establecer entre autoatribuciones y heteroatribuciones (consultad la figura siguiente).



Las autoatribuciones son las interpretaciones *a posteriori* que una persona hace de su propio comportamiento o de las consecuencias de éste. Consideramos, a modo de ilustración, el caso siguiente. Manuel, un alumno de segundo de ESO, recibe la nota del primer examen de matemáticas del curso: lo han suspendido. Realmente no se lo esperaba y lo considera un fracaso, ya que su nota habitual en mates suele ser notable. Cuando ya se ha recuperado un poco del disgusto, empieza a dar vueltas a las posibles causas de este fracaso; llega a la conclusión de que había estudiado poco. Podría haber llegado, igualmente, a otras conclusiones como «el examen era muy difícil», «tuve mala suerte» o «el profesor me tiene manía». Cualquiera de estas explicaciones constituye una autoatribución, ya que son interpretaciones *a posteriori* del fracaso propio.

Las heteroatribuciones son las interpretaciones que una persona hace *a posteriori* del comportamiento o de los resultados de otro (o de otros). Veamos un ejemplo de heteroatribución. El árbitro de segunda división B, el Sr. Pérez, observa que el delantero centro del equipo B (visitante) se interna velozmente en el área contraria y adelanta ligeramente al último defensa del equipo A (local). Éste estira su pierna derecha, que impacta la pierna derecha del delantero, que cae al suelo. El Sr. Pérez interpreta que la caída del delantero no se debe a un contacto fortuito, sino al hecho de que el defensa tenía la intención de derribarlo. Por eso silba penal (y después viene todo lo que os queráis imaginar).

#### Heteroatribuciones: otro ejemplo

Manuel se entera de la nota de David en el mismo examen de matemáticas: un notable sin haber estudiado nada. Y piensa: «qué suerte». Acaba de hacer una heteroatribución a la suerte (una causa externa, puntual e incontrolable).

El sujeto que hace autoatribuciones ejerce un triple papel: es al mismo tiempo actor, observador e intérprete de su propia conducta. El sujeto que hace heteroatribuciones ejerce únicamente los papeles de observador e intérprete de la conducta, pero no el de actor; el actor es el otro.

Las etiquetas de autoatribuciones y heteroatribuciones no son ciertamente muy habituales en la literatura científica sobre las atribuciones causales. Las heteroatribuciones coinciden con lo que Hewstone (1992) denomina *atribuciones interpersonales*. Este tipo de atribuciones se ha estudiado sobre todo en el ámbito de la psicología social. De hecho, constituye uno de los temas clásicos de esta disciplina, lo cual es bastante lógico si tenemos en cuenta que estas atribuciones son el resultado de la interacción social entre dos o más personas (uno o varios actores y un observador/intérprete) e influyen a la vez sobre las futuras interacciones (pensad en todas las consecuencias de la interpretación de nuestro árbitro).

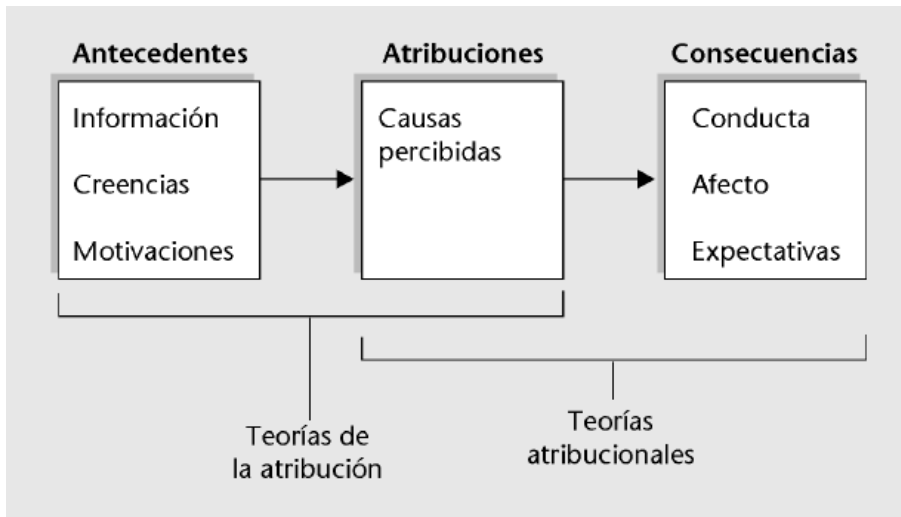
Las autoatribuciones son hasta cierto punto identificables con lo que Hewstone (1992) denomina *intraatribuciones* (siempre que éstas no se identifiquen únicamente con causas personales), y afectan a la conducta posterior del sujeto (actor, observador e intérprete), que no tiene que ser necesariamente una conducta social (interacción con otro). Del estudio de las autoatribuciones y de sus efectos motivacionales, se ha ocupado sobre todo R. Weiner (1980, 1986).

### 3) Determinantes de las atribuciones

Como las expectativas, las atribuciones causales se han estudiado como variables dependientes y como variables independientes. Tratarlas como variables dependientes equivale a preguntarse qué tipo de información utilizamos para inferir las causas de la conducta, por qué hacemos determinadas atribuciones y no otras, o por qué diferentes individuos hacen diferentes atribuciones de una misma conducta. Considerar las atribuciones como variables independientes equivale a preguntarse por las consecuencias de una atribución concreta.

Kelley y Michella (1980) trataron con detalle esta doble perspectiva sobre las atribuciones en un artículo considerado ya un clásico (observad la figura siguiente).





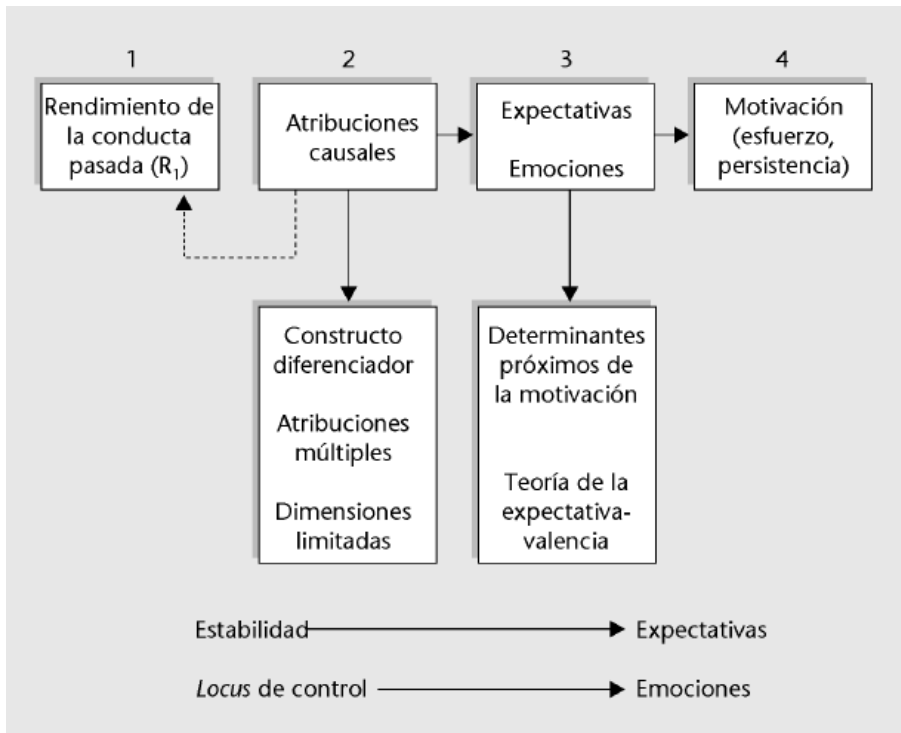
Distinción entre teorías de la atribución (los antecedentes) y teorías atribucionales (los efectos)

Según el planteamiento de Kelley y Michella, las atribuciones causales, tanto las autoatribuciones como las heteroatribuciones, están determinadas por aspectos de la información relativa a la situación en la cual se ha producido la conducta y por el sistema de creencias y la motivación del observador/intérprete. En su búsqueda de explicaciones de la conducta (y/o de sus consecuencias), el observador/intérprete procesa la información externa siguiendo determinadas reglas (covariación, saliencia, contigüidad y primacía) y está influido por sus expectativas previas, y también por sus necesidades psicológicas de autoestima (preservación de la autoestima) y de control (sentirse competente y autodeterminado).

Como puede inferirse fácilmente del diagrama de la figura anterior, los principales enfoques en el estudio de las atribuciones se pueden ubicar en una de dos categorías según si se han ocupado principalmente de estudiar los antecedentes de las atribuciones («teorías de la atribución») o sus consecuencias («teorías atribucionales»). Según esta categorización particular, la teoría de Kelley (1967) y la de Jones y Davis (1965) serían «teorías de la atribución», mientras que el enfoque de Weiner (1985) sería una «teoría atribucional». Por la parte de las consecuencias, las atribuciones influyen sobre las emociones relacionadas con el éxito y sobre las expectativas y, por medio de éstas, sobre la motivación futura.

#### 4) Efectos de las atribuciones causales: la teoría de Weiner

La teoría motivacional/emocional de Weiner (1980, 1985, 1986) incluye cuatro momentos básicos, tal como puede observarse en la figura siguiente:



Teoría atribucional de la motivación de Weiner (1985)

Estos momentos son:

- 1) valoración de los éxitos y resultados (pasados) a partir de la autoobservación de la propia actuación;
- 2) atribución causal (interpretación) de éstos;
- 3) expectativas y emociones derivadas de las atribuciones, y
- 4) motivación y rendimiento futuro.

Las principales aportaciones de Weiner se relacionan con los momentos segundo y tercero de su modelo global. La aportación sobre el segundo momento consiste en una propuesta de clasificación de las autoatribuciones que ha experimentado una ligera modificación desde su formulación original (observad la figura siguiente). Según Weiner, las causas atribuidas de los resultados propios (éxitos y fracasos), tal vez numerosas y variadas, se pueden clasificar a partir de unas cuantas dimensiones. En su modelo clasificador definitivo (Weiner, 1979), inspirado directamente en la obra de Heider, propuso tres dimensiones. La primera es el *locus* de control, que consiste básicamente en atribuir la casualidad a factores internos (habilidad y esfuerzo) o a factores externos (dificultad de la tarea y suerte). La segunda dimensión es la estabilidad, por la cual se atribuye la casualidad a factores estables (habilidad y dificultad de la tarea) o factores inestables (esfuerzo y suerte). La tercera dimensión es la con-

#### Lectura recomendada

El artículo clásico de Weiner (1985). «Una teoría atribucional de la motivación y de la emoción» está traducido al español en el libro de L. Mayor (ed.). *Psicología de la emoción*. Valencia: Promolibro, 1988.

trolabilidad, que se introduce para distinguir entre las causas que aunque son internas no tienen un control personal total, como es el caso de la habilidad innata, y las causas más controlables por el sujeto, como el esfuerzo personal.

		Locus de causalidad			
		Interno		Externo	
		Estable	Inestable	Estable	Inestable
Controlabilidad	Controlable	Esfuerzo estable propio	Esfuerzo inestable propio	Esfuerzo estable de los demás	Esfuerzo inestable de los demás
	Incontrolable	Habilidad	Estado de ánimo	Dificultad de la tarea	Suerte

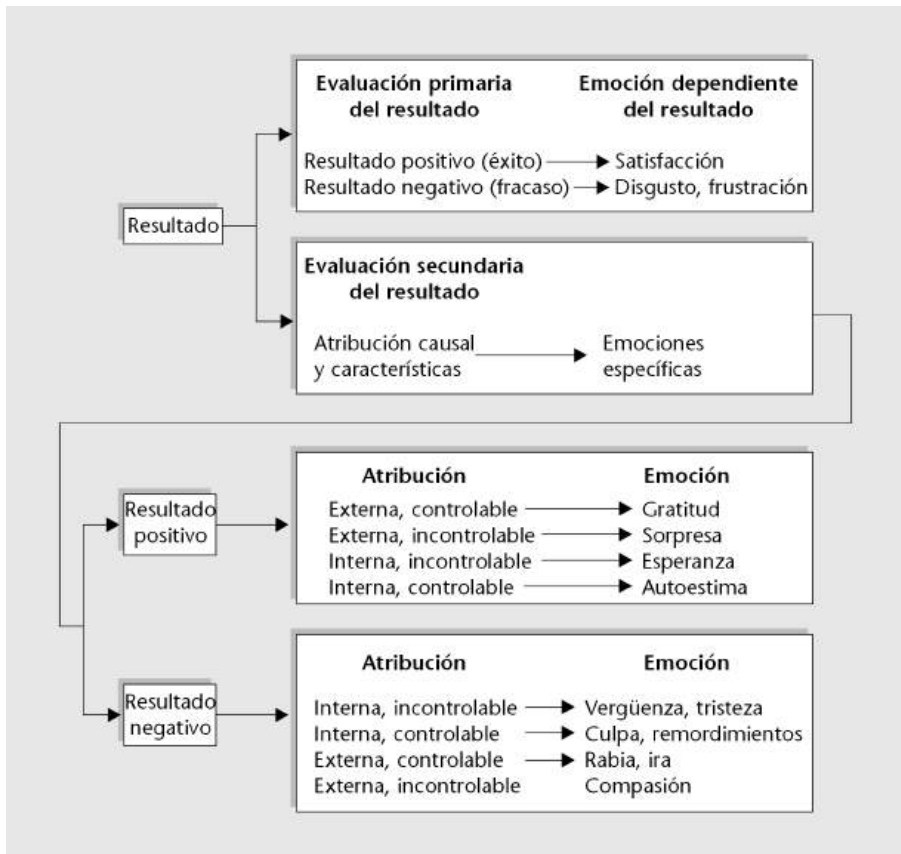
Clasificación tridimensional de las atribuciones según Weiner

Las dimensiones de las atribuciones causales influyen sobre las variables especificadas en el tercer momento. Las expectativas se relacionan sobre todo con la dimensión de estabilidad de las causas. El éxito atribuido a causas estables genera expectativas de éxito para el futuro; cuando se atribuye a causas inestables no genera expectativas de éxito. Por otra parte, el fracaso generará con mucha más probabilidad expectativas de fracaso cuando se atribuye a causas estables que a causas puntuales.

En lo que concierne a las emociones, Weiner (1986) distingue entre «emociones dependientes del resultado» y «emociones dependientes de las atribuciones». Después de su actuación, el sujeto establece una primera valoración de ésta (valoración primaria) como un éxito, caso en el que se producirá una emoción general de satisfacción, o como un fracaso, que dará lugar a una emoción general de tristeza y frustración. Después de esta primera valoración, sobre todo si los resultados son inesperados, la persona hace atribuciones de su éxito/fracaso; estas atribuciones generan emociones específicas («emociones dependientes de las atribuciones») reguladas sobre todo por las dimensiones *locus* de control y controlabilidad. En la figura siguiente pueden verse las diferentes emociones específicas derivadas de las posibles atribuciones causales. Las distintas combinaciones de expectativas y emociones específicas derivadas de las atribuciones regulan la motivación futura.

#### Está muy enfadado...

... ya que acaba de saber la nota del último examen deficiente. Realmente no se lo esperaba: lo han suspendido. Reflexionando sobre el examen se ha sentido muy enfadado, fue mucho más difícil de lo que se esperaba. (La dificultad del examen es una causa externa, puntual y controlable por el profesor.)



Emociones derivadas de las atribuciones según Weiner (1986)

### 1.3.3. Las intenciones de metas

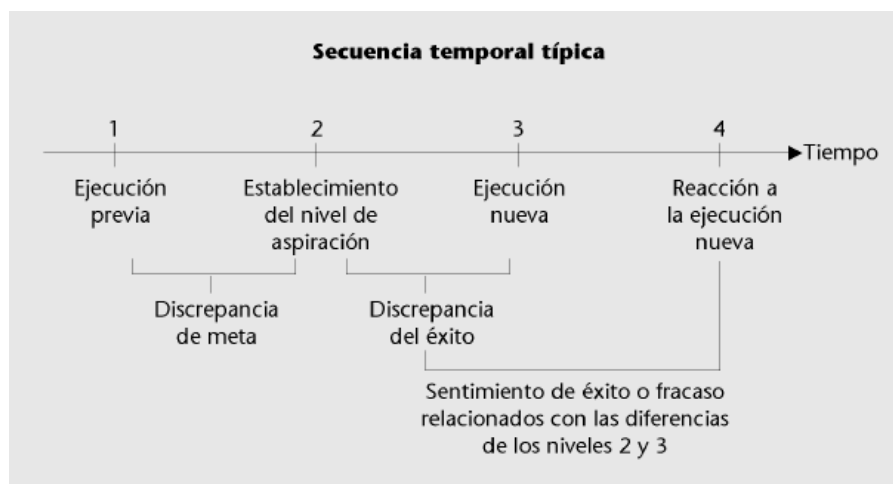
#### 1) Antecedentes: el concepto de *nivel de aspiración*

Un antecedente claro del concepto motivacional de metas (*goals*) es el concepto de *nivel de aspiración* formulado y estudiado en la escuela de Kurt Lewin. Tal como señala Heckhausen (1991), el *nivel de aspiración* es al mismo tiempo un constructo psicológico (utilizado en la teoría de la motivación de éxito para explicar las diferencias individuales en ejecución) y un paradigma experimental.

Como constructo psicológico, el *nivel de aspiración* consiste en «el nivel de ejecución o rendimiento que es aceptable para un individuo particular». Como paradigma experimental, *nivel de aspiración* «es el nivel de rendimiento, autoimpuesto e internalizado, que un sujeto experimental comunica al investigador antes de realizar una tarea familiar para él». Describiremos este paradigma experimental a partir del diagrama de la figura siguiente, y utilizaremos como ejemplo una tarea concreta: encestar tiros libres (un total de diez ensayos).

#### Lectura recomendada

Uno de los artículos más completos sobre esta técnica motivacional es el artículo de Locke y Latham (1985), traducido al español en el libro de J. Creu; J. Riera (1992). Barcelona: Martínez Roca.



El paradigma experimental del nivel de aspiración

En el primer momento, el sujeto practica los diez ensayos (y, obviamente, observa su rendimiento). En el segundo momento, se pide al sujeto que exprese el porcentaje de aciertos que se propone alcanzar (su nivel de aspiración). El sujeto repite el turno de diez ensayos (tercer momento) y, a continuación, se evalúa (cuarto momento) su percepción de éxito/fracaso y su reacción emocional ante el rendimiento en el tercer momento. El procedimiento se puede prolongar pidiéndole al sujeto que formule otra vez su nivel de aspiración (quinto momento) para una próxima ejecución, haciendo que practique otra vez los diez ensayos, etc.

Algunos de los resultados más claros y consistentes que se han obtenido mediante este procedimiento experimental son los que explicamos a continuación.

La percepción de éxito/fracaso no depende del nivel de rendimiento objetivo (tercer momento), sino de la *coincidencia o discrepancia*. En general, cuando el rendimiento (tercer momento) alcanza o supera el nivel de aspiración previo (segundo momento), se percibe como éxito, y cuando es inferior al nivel de aspiración, se percibe como fracaso.

Por otra parte, el nivel de aspiración en un momento determinado (por ejemplo, en el cuarto momento) depende en parte de la percepción de éxito/fracaso previa (tercer momento).

## 2) Definición y características de las metas

El autor que más ha teorizado e investigado sobre los efectos motivacionales de las metas es Locke (1966). El concepto de meta, que, según los teóricos cognitivos de la motivación, es equivalente al de intención (Bandura, 1986, 1997), puede definirse como el nivel de rendimiento o el tipo de consecuencias que una persona se propone alcanzar en la realización de una determinada conducta.

De esta definición, se desprende lo siguiente:

a) Las metas, de una manera parecida a las expectativas, forman parte del pensamiento prospectivo o anticipatorio: son representaciones mentales (anticipaciones) de futuros estados.

b) A diferencia de las expectativas, las metas incluyen un componente volitivo: son futuros éxitos anticipados y **deseados**.

c) Las metas se pueden referir a la conducta (un determinado nivel de rendimiento) o a los resultados (determinadas consecuencias). Esta distinción es relativamente reciente si tenemos en cuenta el marco temporal de la investigación sobre las metas.

Una gran cantidad de estudios empíricos ha mostrado que el establecimiento de metas u objetivos moviliza el esfuerzo y la persistencia, y por ello contribuye a mejorar el rendimiento. Sin embargo, no todas las metas producen estos efectos motivacionales. Para que contribuyan a mejorar el rendimiento, las metas tienen que ser específicas, difíciles (pero asequibles) y próximas en el tiempo. Describiremos cada una de estas características y las ilustraremos con algún ejemplo.

La **especificidad** se refiere al grado de concreción con el que se definen las metas. Una meta es específica cuando se define con precisión, de modo que es fácil saber si se ha cumplido o no. Este tipo de definición requiere concretar en términos conductuales la tarea que se debe realizar y establecer un plazo temporal para ella. Para una persona obesa que sigue una dieta para perder peso, adelgazar un kilo a la semana es una meta específica; en cambio, adelgazar un poco es una meta ambigua. En la figura siguiente puede verse una muestra de objetivos específicos para dos deportes diferentes.

Tabla 1. Ejemplos de objetivos o metas para subcomponentes de tareas de destreza (adaptada de Locke y Latham, 1985).

Tenis	Hacer: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diez reveses seguidos sin salir de la línea.</li> <li>• Diez voleas seguidas que alternen el ángulo derecho y el izquierdo.</li> <li>• Cinco servicios seguidos en el tercio izquierdo del servicio; cinco más en el tercio central y unos otros cinco en el tercio derecho.</li> <li>• Cinco restadas seguidas desde el fondo de la pista.</li> </ul>
-------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## Baloncesto

- Encestar veinte tiros libres seguidos.
- Encestar treinta tiros libres seguidos sin oposición.
- Encestar diez tiros en suspensión, desde una distancia de 3,5 m.
- Encestar cinco tiros de diez en suspensión desde más allá de la línea de 6,25 m.
- Driblar durante dos minutos, en una situación de uno contra uno, al mejor defensa sin perder la pelota.

**Dificultad de la meta.** Los estudiosos de la motivación están de acuerdo en el hecho de que las metas difíciles motivan más que las metas fáciles, ya que movilizan un esfuerzo mayor. No obstante, históricamente ha habido una cierta controversia sobre cuál es el nivel óptimo de dificultad. Algunos autores (Atkinson, 1967) han sostenido que el ideal es un nivel intermedio de dificultad, ya que la relación entre el nivel de dificultad de las metas y el rendimiento tiene forma de U invertida. Otros (Locke, 1966) han sostenido que las metas ideales son las extremadamente difíciles, ya que la relación entre la dificultad de una meta y el rendimiento es lineal. Debemos tener en cuenta, por otra parte, que la dificultad de una meta para un sujeto particular no depende sólo de las características intrínsecas de ésta, sino también de las habilidades (competencias) del sujeto en particular y, por lo tanto, no puede definirse prescindiendo de ellas. Teniendo presente esta precisión conceptual importante, más recientemente algunos autores (Locke y Lathan, 1985) han señalado que las metas más motivadoras son aquellas que representan un reto para el sujeto: son difíciles, pero él las ve como asequibles. Adelgazar un kilo cada semana puede ser una meta difícil, pero asequible; adelgazar diez kilos en una semana es una meta prácticamente imposible, y lo más probable es que produzca frustración y desánimo.

**Proximidad de la meta.** Las metas próximas en el tiempo ejercen una influencia mayor sobre la conducta que las metas a medio y a largo plazo. Teniendo en cuenta que muchas de las metas que nos planteamos en la vida cotidiana son metas muy difíciles a medio y a largo plazo (metas distales, en la terminología de la teoría cognitiva social), una estrategia adecuada para conseguirlas puede consistir en planificar la actividad desglosándola en submetas (proximales) que cumplan las características señaladas antes: específicas, próximas en el tiempo y que representen un reto para el sujeto.

Supongamos que Juan, alumno de la licenciatura de Psicología con una alta motivación de éxito y competencia intelectual probada, se propone obtener un excelente en la asignatura de *Psicometría* (una meta de resultados). Estima que para conseguir este objetivo tiene que estudiar a fondo un total de diez temas de extensión similar. Después de repasar su agenda, llega a la conclusión de que tiene un total de seis días (unas seis horas diarias) para preparar el examen, que será de aquí a quince días, y lleva a cabo la planificación siguiente: estudiar dos temas todos los días especificando los temas correspondientes para cada día concreto). El último día lo dedicará a hacer un repaso general. Los hitos que ha planificado Juan son específicos, próximos en el tiempo y constituyen un reto: estudiar

**La finalidad y los medios**

Cuando se aplica la técnica de establecimiento de objetivos, a veces se distingue entre metas de resultados (la finalidad) y metas de rendimiento (los medios). Ser el máximo anotador en un partido de baloncesto es una meta de resultados. Encestar todos los tiros libres, el 80% desde 3,5 metros, y el 50% más allá de 6,25, es una meta de rendimiento.

dos temas de *Psicometría* por día es una meta difícil, pero asequible si tenemos en cuenta que nuestro sujeto es muy competente.

Para que el establecimiento de metas con las características que hemos señalado antes (específicas, próximas en el tiempo y que constituyan un reto) genere la máxima motivación y el consiguiente rendimiento, se requiere que se cumplan, además, otras dos condiciones importantes: que el sujeto tenga retroalimentación (*feedback*) de su rendimiento y que tenga un alto grado de compromiso con las metas.

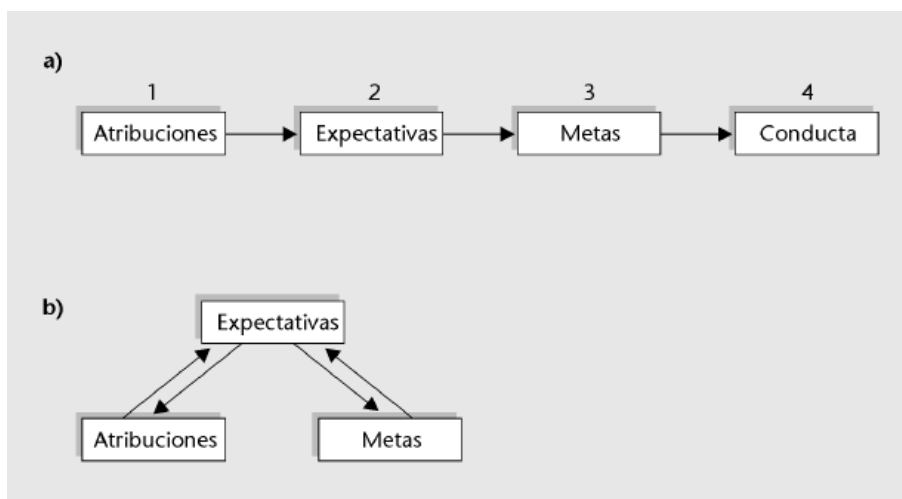
El compromiso puede definirse como el grado en el que se asumen las metas como propias. Por eso, generalmente, las metas espontáneas suponen un grado más alto de compromiso que las metas inducidas externamente. El compromiso con estas últimas será mayor si se negocian que si se imponen, y si hay algún tipo de acuerdo/contrato explícito para cumplirlas.

### 1.3.4. Expectativas, atribuciones y metas: prelación temporal e influencia recíproca

Según se desprende de los diferentes modelos teóricos de orientación cognitiva (teoría cognitiva social, teoría atribucional de Weiner, teoría de metas), las tres variables cognitivas tratadas en los subapartados anteriores no se sitúan en un mismo nivel en cuanto a la determinación de la motivación para realizar una tarea. Las atribuciones causales intervienen en la formación de expectativas a partir de los éxitos pasados –Bandura (1986), Weiner (1985)–. A su vez, las expectativas, junto con la valencia de los resultados, influyen en las intenciones de meta que uno se propone, y las metas regulan el esfuerzo y la persistencia (motivación) en la tarea. En este sentido, según se puede observar en la figura siguiente, las atribuciones actúan como determinantes lejanos de la motivación, las expectativas como determinantes intermedios, y las intenciones de meta como determinantes próximos.

#### Ved también

Recordad que las variables cognitivas se tratan en el subapartado 1.3 de este módulo didáctico.



Prelación temporal (a), e influencia recíproca (b) entre las atribuciones causales, las expectativas y las intenciones de metas.



Uno de los psicólogos de la motivación que ha tratado este tema con más profundidad es el alemán Heckhausen (1991). Retomando las aportaciones de la Escuela de Wu#zburg sobre la psicología de la voluntad, este autor ha propuesto un modelo denominado modelo rubicón de las fases de la acción en el cual se analiza la motivación como un proceso (una secuencia temporal) con diferentes etapas: la formación de la intención, la activación o iniciación de la acción, la implementación de la acción, la finalización de la acción y la interpretación de la acción.

La existencia de una prelación temporal entre las atribuciones causales, las expectativas y las metas en la regulación de la acción no implica necesariamente que la influencia entre estas tres variables vaya siempre en la dirección propuesta en el apartado a) de la figura anterior. La influencia entre las atribuciones y las expectativas, y entre las expectativas y las metas es recíproca (Bandura, 1986), como puede verse en el apartado b) de la misma figura. La interpretación de los éxitos influye sobre las expectativas de rendimiento en el futuro, pero una vez formadas, las expectativas determinarán en parte la interpretación del rendimiento cuando se vuelva a ejecutar la tarea. Esta influencia mutua que tiene lugar en diferentes momentos temporales se produce también entre las expectativas y las metas. Las metas que uno se propone dependen en gran manera de las expectativas que uno tiene, y las características de las metas que uno se fija influyen en las futuras expectativas de rendimiento.

Queremos acabar este apartado con una última consideración: si las principales variables motivacionales son los impulsos, la activación, los incentivos, las expectativas, las atribuciones y las metas, los procedimientos para incrementar la motivación se basarán en generar impulsos, inducir niveles de activación adecuados, proporcionar diferentes tipos de incentivos, fortalecer las expectativas, fomentar atribuciones causales adaptativas, y ayudar a formular metas adecuadas. La elección de los procedimientos que se deben utilizar dependerá en cada caso de las características de la conducta, de la situación y de los recursos disponibles.

## 2. De los motivos primarios a los motivos sociales

En este apartado, describiremos las motivaciones principales que inician, dirigen y mantienen la conducta animal y la humana. ¿Cuáles son los principales motivos por los cuales actúa o se mueve el ser humano, o los animales? Se intentará establecer una clasificación de los motivos o necesidades, y se tratarán algunas de las teorías que intentan explicar estos motivos.

### Motivos que influyen en la conducta humana

Juan ha trabajado todo el día con el fin de acabar un trabajo urgente que puede reportarle, en un futuro, grandes beneficios. Lleva tres días casi sin dormir, y ha comido a duras penas. Hoy se premiará e irá a comer a su restaurante italiano preferido, y acompañará la comida con un vino aragonés de la comarca del Somontano. De aquí a tres días será el cumpleaños de su hija y le regalará un teléfono móvil, ya que la mayoría de los compañeros de su clase ya lo tiene. Su mujer le comentó ayer que el coche hace un ruido extraño, tendrá que llevarlo al mecánico, y comprará de paso un recambio del cartucho de tinta de la impresora...

En la historia anterior de Juan, este personaje tiene que satisfacer varias necesidades, unas de índole biológica y otras más sociales. Algunas son necesarias para la supervivencia, como comer o trabajar (para comprar los alimentos y elementos esenciales para vivir), aunque conviene señalar que no es esencial beber vino del Somontano, a pesar de su excelente calidad, ni comerse una pizza de cuatro quesos. Por otra parte, hay motivos cuya satisfacción no está vinculada directamente a la supervivencia, no son esenciales para la vida como, por ejemplo, comprar un teléfono móvil a la hija (que seguramente la hará muy feliz, pero no al padre cuando tenga que pagar las facturas telefónicas) o un cartucho de tinta. No obstante, las personas tienen una gran capacidad para crear necesidades nuevas, la gran mayoría biológicamente superfluas.

### 2.1. Motivos o necesidades

¿Qué impulsa a Ana a hacer dieta y ejercicio todos los días?

¿Por qué Juan estudia económicas?

¿Por qué realizamos una tarea con ganas y otra la aplazamos?

En definitiva, ¿qué nos hace actuar de una manera determinada?

El vocablo *motivación* se usa para explicar el porqué de la conducta, sus causas, y el término *motivo* para describir el estado que activa, mantiene y dirige la conducta de los organismos. *Necesidad* es un concepto que se utiliza para referirse a aquellas situaciones en las cuales el organismo experimenta una falta o déficit importante (por ejemplo, falta de comida o de afecto).

Las diferencias existentes entre el comportamiento humano y el animal sugieren la existencia de diferencias en cuanto a los motivos o necesidades que inciden en la conducta. Algunos motivos serían compartidos por los animales y por el hombre, por ejemplo, los fisiológicos como el hambre o la sed, pero la estrategia utilizada para satisfacerlos podría ser muy diferente. Por otra parte,

el ser humano puede necesitar o desear «cosas» no vinculadas a la satisfacción de necesidades fisiológicas, como por ejemplo, anhelar un reloj de la marca Xelor.

### 2.1.1. Clasificación de los motivos

A pesar del hecho de que las personas comparten muchas necesidades con los animales, hay diferencias entre ellas. No obstante, a partir de las diferencias que existen entre el ser humano y los otros organismos, tradicionalmente los motivos (las causas que provocan la conducta) suelen clasificarse en dos grandes categorías: **motivos primarios** y **motivos secundarios**.

- **Motivos primarios:** son motivos innatos o no aprendidos. Son, por lo tanto, biológicos, están determinados genéticamente y entran en funcionamiento desde el nacimiento. Están relacionados, principalmente, con la subsistencia o supervivencia del individuo y de la especie. A su vez, los motivos primarios pueden estar relacionados con las necesidades biológicas y con los motivos de adaptación ambiental.

Clasificación de los motivos primarios (a partir de varias taxonomías diferentes):

#### a) motivos biológicos

regulación de la temperatura  
hambre  
sed  
descanso/sueño  
sexo

#### b) motivos de adaptación ambiental

evitación del dolor  
evitación del peligro (miedo)  
exploración (visual) / manipulación (de objetos)

- **Motivos secundarios:** son motivos adquiridos o aprendidos y se denominan también **motivos sociales**. Están determinados por el medio ambiente y por la cultura que impera en este medio, y también la interacción que los sujetos establecen con los miembros del grupo al cual pertenecen. A diferencia de los motivos primarios, los motivos sociales no tienen como objetivo satisfacer una necesidad fisiológica.

Por otra parte, los motivos sociales pueden ejercer una gran **influencia** y **control** sobre los motivos primarios. Así, por ejemplo, una persona puede beber o comer por motivos sociales (reunión de amigos) y no porque tenga hambre o sed. Asimismo, puede dejar de comer por un ideal –huelga de hambre– o, al contrario, cuando tenemos hambre, podemos comer un alimento u otro sin tener en cuenta su contenido calórico. En este mismo sentido, la conducta

#### Debéis saber que...

... son motivos primarios porque o satisfacemos estas necesidades biológicas o morimos (por ejemplo, necesidad de aire, respiración).



Elementos que pueden satisfacer los motivos primarios de hambre o sed.

#### Motivos sociales

Los motivos sociales se adquieren a lo largo del proceso de socialización dentro de una determinada cultura.

sexual no tiene siempre como objetivo la reproducción ni se limita al periodo de celo de la hembra humana, sino que más bien se convierte en uno de los comportamientos más gratificantes del ser humano.

Existe una mayor unanimidad en la clasificación de los motivos primarios que en los secundarios. Como señala Pinillos (1991), clasificar las necesidades o motivos humanos es una tarea difícil y quizá poco útil, ya que el hombre es capaz de deseárselo todo, y de ir creando sus propios deseos, la mayoría de ellos no necesarios para la supervivencia. Este hecho pone en evidencia que uno de los factores más importantes en la motivación humana es su plasticidad ante la rigidez de la motivación animal.

Las motivaciones de los animales son básicamente homeostáticas y vinculadas a la supervivencia, mientras que en el ser humano sus motivos pueden desvincularse de la misma biología. La motivación humana es, por lo tanto, rica, variada y progresiva, y en el fondo las necesidades humanas son prácticamente inclasificables porque hay tantas como deseos.

A pesar de la dificultad inherente a la propia condición humana, se han elaborado clasificaciones muy distintas de los motivos sociales, tanto en lo que concierne a contenido (tipo) como a número de motivos. A modo de ejemplo ilustrativo de lo que acabamos de decir, Murray (1938) elabora una lista extensa de necesidades tan amplia como puede con la intención de cubrir la mayor parte de las necesidades psicógenas o secundarias.

Necesidad humana	Descripción
Sumisión (nSub)	Rendirse. Buscar el daño, la culpa, la crítica y el castigo, y disfrutar con ellos. Autodepreciación. Masoquismo.
Éxito (nAss)	Superar obstáculos y llegar a un estándar alto. Superar a los demás. Esforzarse y conseguir el dominio.
Afiliación (nAf)	Formar amistades y asociaciones. Saludar, juntarse y vivir con otros. Cooperar y conversar de manera sociable con otros.
Agresión (nAg)	Asaltar o herir a otro. Luchar. Oponerse con fuerza. Humillar. Hacer daño. Acusar o despreciar a otra persona. Vengarse de un daño que os han hecho.
Autonomía (nAuto)	Resistir al influjo o la coacción. Resistirse a las normas. Ser independiente y libre de actuar por impulso.
Contrarresto (nCnt)	Adquirir dominio sobre algo o compensar un fracaso volviendo a esforzarse. Superar una debilidad. Mantener el honor, el orgullo y la dignidad.
Defensa (nDfs)	Defenderse contra las acusaciones, la crítica, la humillación. Ofrecer explicaciones y excusas. Resistirse a la «indagación».
Deferencia (nDef)	Admirar y seguir los pasos de otro aliado superior. Cooperar con un líder. Alabar y honrar. Dominancia

Necesidad humana	Descripción
Dominancia (nDom)	Influir o controlar a los demás. Persuadir, prohibir, dictar, ordenar. Restringir, organizar la conducta de un grupo.
Exhibición (nExh)	Atraer la atención sobre la propia persona. Causar impresión. Excitar, divertir, provocar, intrigar, sorprender y causar sensación a otras personas.
Evitación del dolor (nDol)	Evitar el daño, las heridas físicas, la enfermedad y la muerte. Escaparse de una situación peligrosa. Adoptar medidas de seguridad.
Infraevitación (nInf)	Evitar el fracaso, la vergüenza, la humillación y el ridículo. Desistir de la acción por miedo al fracaso.
Nutrición (nNut)	Alimentar, ayudar o proteger a otro que está indefenso. Compadecer a alguien. Cuidar a un niño. Alimentar, ayudar, dar apoyo, consolar, sanar, curar.
Orden (nOrd)	Arreglar, ordenar y guardar cosas. Ser limpio y ordenado. Ser preciso de manera metódica.
Juego (nJuego)	Relajarse, divertirse, buscar diversión y entretenimiento. Pasárselo bien y jugar, reír, bromear y estar alegres. Divertirse por divertirse.
Rechazo (nRech)	Despreciar, ignorar o excluir a otra persona. Ser altivo e indiferente. Ser selectivo.
Sensitividad (nSen)	Buscar la sensualidad y disfrutar de ella.
Sexo (nSex)	Formar una relación erótica y seguir adelante con ella. Tener relaciones sexuales.
Socorro (nSoc)	Buscar ayuda, protección o compasión. Pedir ayuda. Pedir clemencia. Estar junto al padre, que proporciona afecto y alimento. Ser dependiente. Tener apoyo.

Como se desprende del esfuerzo hecho por Murray para clasificar los motivos sociales, se distinguen siete grupos de necesidades, cada uno de los cuales está compuesto, a su vez, por otras necesidades. Dichas necesidades están relacionadas con acciones dirigidas a:

- a) objetos;
- b) conseguir prestigio y reconocimiento;
- c) defender el estatus;
- d) alcanzar el poder;
- e) obrar de manera masoquista;
- f) acomodación e
- g) interacción social.

### 2.1.2. La pirámide motivacional de Maslow: un ejemplo de clasificación de los motivos

De todas las clasificaciones que se han elaborado sobre los motivos o necesidades, la que ha tenido más popularidad ha sido la clasificación propuesta por Maslow. Se trata de una taxonomía reducida en la cual se propone una **ordenación** o **estructuración** jerárquica de los motivos, conocida con el nombre de *pirámide motivacional de Maslow (1968)*.

Maslow es un psicólogo humanista que señala que el ser humano tiene la capacidad inherente de autorrealización que lo conduce a desarrollar todas sus potencialidades (realización plena de la persona). Esta tendencia a la autorrealización y crecimiento personal gobierna y organiza las otras necesidades. De este modo, Maslow propuso una jerarquía de necesidades o motivos estructurados en diferentes niveles, donde relaciona motivos primarios y secundarios.

Las **necesidades humanas** que define Maslow siguen cierto orden y son las siguientes:

- **Fisiológicas.** En la base de la pirámide se sitúan las necesidades fisiológicas del organismo: regulación de la temperatura, hambre, sed, sueño, etc., las cuales son necesarias para la supervivencia del individuo. El sexo, a pesar de lo que se piensa popularmente, no es una necesidad esencial para la supervivencia del individuo, pero sí para la de la especie. Eso no quiere decir que no sea una motivación importante en la vida del ser humano, ya que la motivación sexual, y por tanto la conducta sexual, es una de las conductas más gratificantes, y por las cuales hay gente que puede llegar a perder la cabeza.



Motivación sexual

En nuestra sociedad, como estas necesidades se satisfacen con facilidad, pierden rápidamente toda su importancia.

- **Seguridad.** Se refiere a los aspectos que garantizan la vida del individuo en su ambiente: necesidad de sentirse seguro y cómodo (protección), relación familiar y laboral, defensa, lucha. Incluye la ausencia, el dolor, el peligro, y también una cierta estabilidad del entorno/medio social y simbólico del sujeto.

Según Maslow, ciertos productos típicamente humanos como la superstición, la religión o la ciencia estarían motivados, en parte, por esta necesidad.

- **Afiliación** (también llamada de *afecto* y de *pertenencia*). Necesidad de afecto y de pertenencia a grupos sociales (amar y ser amado, pertenecer a un grupo de referencia y ser aceptado por él –matrimonio, amigos, sociedad).
- **Autoestima.** La autoestima se refiere a la estima que una persona siente por ella misma –estima propia– y la valoración que hacen los demás de

#### Ved también

Consultad el apartado 5.6 del módulo de «Emoción».

nosotros –estimación ajena–. La necesidad de preservar la estima por uno mismo comprende también la necesidad de afirmación personal o de prestigio o reconocimiento. La baja autoestima es una de las características principales que se da en la depresión.

- **Autorrealización.** Hace referencia al desarrollo de las propias capacidades (adquisición de conocimiento, comprensión de la realidad, elaboración de una escala de valores, etc.). Incluye la necesidad de llegar a ser lo que uno pretende, desarrollar las potencialidades propias según un plan establecido previamente o la realización de un proyecto vital.

Para comprender de forma adecuada la organización jerárquica de las necesidades de Maslow, se deben tener en cuenta las premisas siguientes:

- 1) Las necesidades situadas en los estratos o niveles más bajos de la pirámide están relacionadas con la supervivencia del individuo. Son las primeras que aparecen en el desarrollo ontogenético del individuo. Estas necesidades más básicas tienen una fuerza mayor que las situadas en niveles superiores, ya que si no se satisfacen, el hombre muere.
- 2) La jerarquía impone que, para satisfacer una necesidad de un nivel superior, primero se debe haber satisfecho una necesidad inferior previa.
- 3) A medida que ascendemos en la pirámide, las necesidades cambian de objetivo, y pasan de **necesidades de falta o privación** (las cuatro primeras), orientadas a la supervivencia, a **necesidades de crecimiento** (autorrealización).

Según Maslow, las necesidades de crecimiento que surgen cuando se han satisfecho las necesidades de falta anteriores provocan tensión e inquietud en la persona, y hacen que busque la perfección, la justicia, la verdad, la entrega a los demás, etc., es decir, la autorrealización plena como persona.

El modelo jerárquico de Maslow se ha criticado por el hecho de que las motivaciones o necesidades establecidas son un poco arbitrarias y no están determinadas universalmente. Por otra parte, el ser humano puede favorecer unas necesidades sobre otras, sin haber satisfecho previamente las necesidades precedentes. Por ejemplo, las personas pueden dejar de comer con una huelga de hambre llevada a cabo por motivos políticos o humanitarios, o dejar de comer o disminuir significativamente la ingesta por motivos estéticos, como en el caso de la anorexia nerviosa. No obstante, tenemos que señalar que la originalidad, simplicidad y estructuración han hecho atractivo y popular el modelo de Maslow, que proporciona un buen marco para la reflexión sobre las motivaciones humanas.

#### Lectura recomendada

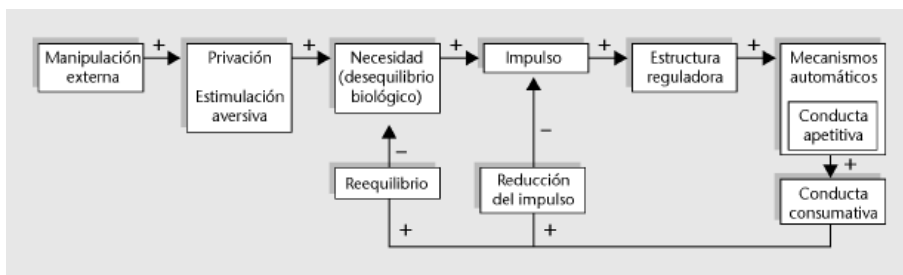
Si queréis profundizar en la obra de Maslow, podéis leer su obra principal, *El hombre autorrealizado*, publicado en español por Kairós.

## 2.2. Algunos motivos primarios

Los organismos están en interacción constante con el medio que los rodea, lo cual implica un esfuerzo permanente de adaptación a este medio. Hay algunos mecanismos de adaptación que funcionan gracias a motivos activados automáticamente para garantizar la vida del organismo, como por ejemplo, la respiración, la digestión o la excreción. Mediante los motivos primarios se pone en marcha una gran parte de estos mecanismos automáticos. Así, por ejemplo, cuando un animal tiene hambre (motivo o necesidad primaria), se activa la conducta de búsqueda de comida (conducta instrumental), conducta que se detiene ante el logro del alimento, y da lugar a la aparición de una conducta nueva, la conducta consumatoria, que tiene por objetivo aportar al organismo los nutrientes que no tenía y mantener así el equilibrio biológico.

Como puede observarse, los organismos intentan continuamente mantener su nivel de funcionamiento interno en un punto óptimo, pasando de una situación de falta o **necesidad** a otra de equilibrio, y así sucesivamente. Los encargados de mantener este equilibrio dinámico son los **mecanismos homeostáticos**, mecanismos internos del organismo que detectan estos desequilibrios biológicos, y que se canalizan por medio de **malestar o tensión** (también llamado **impulso**). Es esta tensión la que impulsa o activa el comportamiento o las acciones del organismo encaminadas a restaurar el equilibrio y a disminuir o eliminar dicha tensión. Los comportamientos que reducen o suprimen la tensión quedan reforzados por las consecuencias gratificantes consiguientes, a la vez que restauran el equilibrio interno biológico.

En este sentido, el impulso se definiría como un estado del organismo, generalmente aversivo o desagradable, que activa o vigoriza el comportamiento.



Mecanismos homeostáticos y motivos primarios.

Para facilitar la comprensión de los mecanismos homeostáticos, éstos se suelen comparar con el termostato de la calefacción. Cuando la temperatura de una habitación baja de un determinado nivel predeterminado, el termostato envía una señal a la caldera para que se ponga en marcha hasta que alcance la temperatura estimada. Cuando se alcanza esta temperatura, el termostato envía de nuevo una señal a la caldera para que detenga su funcionamiento.

### Ved también

Consultad los motivos sociales que se estudian en el apartado 4 de este módulo didáctico.

### Antecedentes históricos

La idea germinal del concepto de **homeostasis** tiene sus orígenes en las investigaciones realizadas a mediados del siglo XIX por el fisiólogo francés Claude Bernard, y descritas en su obra *Introducción al estudio de la medicina experimental* (1865). Con posterioridad, fueron Cannon, en los años treinta, y Hull en los cuarenta, los que difundieron este término en el ámbito psicológico.



La **homeostasis** es un **equilibrio dinámico** con continuas fluctuaciones. Estos desequilibrios nos indican que tiene que haber algún mecanismo por medio del cual nuestro organismo sabe cuándo tiene que ponerse en marcha y cuándo tiene que detenerse la conducta en curso. Este mecanismo es la retroalimentación o *feedback*, que puede ser positiva o negativa. En el caso de **retroalimentación positiva**, los mecanismos homeostáticos serían los que incitarían a una conducta al generar malestar o tensión (impulso). En el segundo (**retroalimentación negativa**), se generaría una sensación de alivio o placer y comportaría la detención de la conducta motivada.

En síntesis, la homeostasis es un mecanismo fisiológico de regulación del estado interno del organismo que comprende desde reacciones automáticas internas de ajuste a causa de un desequilibrio (por ejemplo, el exceso de glucosa en la sangre comporta la liberación de insulina por parte del páncreas para disminuir su concentración) hasta comportamientos externos u observables, y hace que el organismo busque, por ejemplo, los nutrientes que necesita (agua o comida) o evite el frío.



Debéis saber que si vais a comprar con hambre, posiblemente compraréis más que si vais sin hambre. Comprobadlo vosotros mismos.

Según algunos autores, el concepto de homeostasis es insuficiente para explicar la conducta motivada, al no tener en cuenta otras variables como las cognitivas (expectativas, atribuciones, metas y planes) que también suscitan y mantienen la conducta (Madsen, 1973), tal como hemos visto en el apartado 1 de este módulo didáctico.

Con la finalidad de superar esta dificultad, algunos autores (por ejemplo, Moore-Ede, 1986; Toates, 1986) han introducido el concepto de **homeostasis predictiva**, mecanismo que entraría en funcionamiento antes de producirse el desequilibrio interno y que, por lo tanto, actuaría como mecanismo anticipatorio de un déficit futuro. Este mecanismo de base cognitiva sería diferente de la **homeostasis reactiva**, que se pondría en funcionamiento una vez que se ha producido un determinado desequilibrio interno (por lo tanto, se correspondería con el concepto más clásico de homeostasis).

A continuación, describiremos brevemente a modo de ejemplo los **motivos primarios** de hambre, sed y la búsqueda de estimulación.

### 2.2.1. El hambre

Con el término *hambre* se designa aquel estado motivacional que impulsa o activa al organismo para buscar alimentos e ingerirlos. El hambre, la necesidad subjetiva de alimentarse, es, por tanto, una emoción con funciones motivadoras implicada en la regulación de la ingesta de comida.

#### «Poderosos sois...»

El hambre y la sed son motivos primarios muy potentes, y por ello la comida o el agua se utilizan con frecuencia en los experimentos de laboratorio con animales, como reforzadores.

Tenemos hambre porque necesitamos comida. Con la comida obtenemos los nutrientes indispensables para el funcionamiento óptimo del organismo y su mantenimiento. En la infancia, la ingesta sirve, además, para crecer y desarrollar el organismo.

No nos ocuparemos en este subapartado de los mecanismos digestivos (por las limitaciones evidentes de espacio), pero sí de los mecanismos biológicos que intervienen en la regulación del hambre.

### 1) Mecanismos biológicos de regulación del hambre

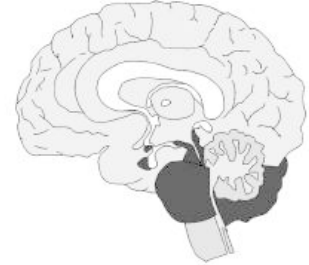
Aunque la mayoría de la gente piense que las contracciones o pinchazos estomacales ejercen un papel importante en el control del hambre, como pensaba Cannon y su discípulo Washburn, el verdadero responsable es el hipotálamo (Pétreo, 1991).

Por lo que respecta al sistema nervioso central, el hambre está regulada por tres centros o partes del hipotálamo:

- **Hipotálamo lateral:** es el centro del hambre y regula el control de la ingesta. Su estimulación produce la sensación de hambre y la conducta motivada de búsqueda de comida y el inicio de la ingesta (conducta consumativa).  
La lesión de este centro da lugar al síndrome **hipotalámico lateral**, que se caracteriza por la ausencia crónica de hambre y la disminución de la ingesta (afagia), de manera que el sujeto pierde peso progresivamente hasta que llega, en casos extremos, a la muerte.
- **Hipotálamo ventrolateral:** interviene en la inhibición de la ingesta una vez que se ha ingerido bastante comida. Es el centro de la saciedad. Su lesión o su disfunción producen el **síndrome hipotalámico ventromedial**, caracterizado por un hambre voraz y constante que provoca que el sujeto ingiera grandes cantidades de comida (hiperfagia), engorde y llegue a un estado de obesidad extrema. El individuo está excesivamente motivado por comer, podríamos decir coloquialmente que «vive para comer».

El centro lateral del hipotálamo y el centro ventromedial actúan de manera antagonica entre sí: el primero estimula la ingesta y el segundo la detiene.

- **Hipotálamo paraventricular:** regula el hambre, la incrementa o la disminuye de acuerdo con las concentraciones o niveles de glucosa en la sangre (Lahey, 1999).



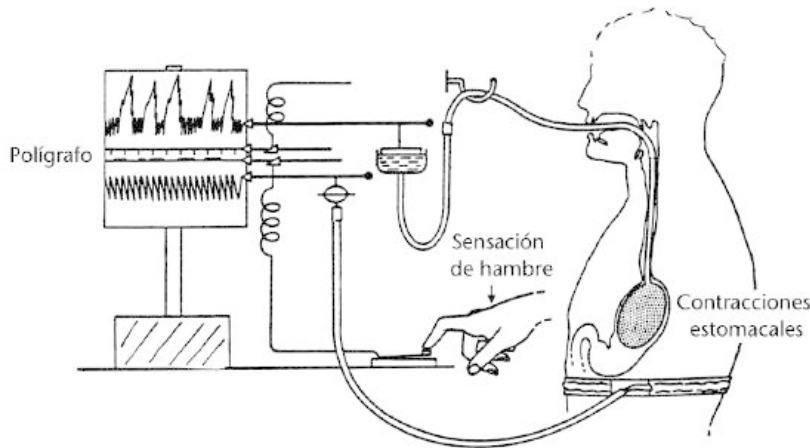
El hipotálamo es una estructura cerebral situada bajo el tálamo, que regula varias funciones de mantenimiento (sueño, hambre, temperatura) y está implicada también en la regulación de las emociones, de las experiencias agradables y del sistema endocrino

Conviene señalar que las sensaciones de hambre no se producen inmediatamente como consecuencia de la actividad hipotalámica, sino que es necesario el concurso de algunas zonas corticales cerebrales, donde las emociones y las motivaciones relacionadas con el hambre se hacen conscientes. Por lo tanto, el hipotálamo estimula las zonas corticales y origina el hambre (König, 1977).

En los párrafos precedentes hemos expuesto los centros hipotalámicos que regulan el hambre; ahora nos ocuparemos de la información que reciben estos centros para actuar en la manera descrita.

La información que reciben los centros hipotalámicos descritos procede de los lugares siguientes:

- **Los niveles de glucosa en la sangre.** Mayer, en 1955, propuso que los receptores hipotalámicos (glucorreceptores) eran sensibles a los cambios en las concentraciones de glucosa o azúcar en la sangre. Cuando los niveles de glucosa (glucemia) son bajos, se provoca el hambre y se estimula la búsqueda e ingesta de comida –teoría glucostática del hambre. Estudios posteriores pusieron de manifiesto la existencia de glucorreceptores periféricos situados en el intestino delgado, el duodeno y el hígado, lugares donde se metabolizan los alimentos. De este modo, las señales procedentes de los diferentes glucorreceptores activarían o inhibirían el núcleo paraventricular del tálamo, con lo cual se iniciaría o detendría la ingesta (Pétreo, 1991).
- **Contracciones estomacales.** Cannon y Washburn, en 1912, demostraron que las contracciones estomacales iban asociadas a la sensación subjetiva de hambre. Estudios posteriores han puesto de manifiesto que estas contracciones no son la causa principal del hambre, sino que desempeñan un papel menor en la señalización del hambre. No obstante, estas contracciones activan el hipotálamo lateral cuando el estómago está vacío, y el hipotálamo ventromedial cuando el estómago está lleno.



Cannon y Washburn (1912), utilizando un procedimiento experimental complejo, mostraron que las contracciones del estómago, transmitidas a un polígrafo desde un globo introducido en el estómago, iban acompañadas de la sensación de hambre. Washburn, con un globo en el estómago, pulsaba un botón cada vez que sentía hambre.

- **Niveles de lípidos corporales:** la concentración de grasa en el cuerpo está implicada en el mantenimiento a largo plazo del peso corporal. La disminución de lípidos por debajo de un nivel óptimo activaría los diferentes centros hipotalámicos, con lo cual se activaría o inhibiría la sensación de hambre y la ingesta según la teoría lipostática. No obstante, tal como señala Reeve (1992), ésta es una hipótesis principalmente teórica, ya que no se han determinado exactamente los centros talámicos implicados, aunque el hipotálamo ventromedial sea un candidato para ello.

En relación con la teoría lipostática, algunos autores (por ejemplo, Keesy y sus colaboradores) han propuesto la **teoría del punto fijo o de ajuste**, en la cual sugieren que cada individuo tiene un peso biológicamente determinado cuando nace o durante la primera infancia, y una cantidad fija de células grasas (adipocitos) en su organismo. El peso corporal está determinado por la cantidad de células grasas y por el tamaño que tengan. Según esta teoría, cada persona tiene un punto de ajuste diferente para la grasa corporal. Los cambios en el tamaño de las células de grasa determina el hambre por medio de la estimulación del núcleo ventromedial.

Mientras que los niveles de glucosa en la sangre y las contracciones estomacales están relacionados con la homeostasis y, por lo tanto, son **mecanismos de control de la ingesta a corto plazo**, de un día para otro, de comida en comida, la concentración de lípidos y el peso corporal están sometidos a la regulación metabólica, y se convierten en un **mecanismo de regulación a largo plazo**. En la conducta de ingesta y hambre, además de estos mecanismos, intervienen también otros: los mecanismos psicológicos.

## 2) Mecanismos psicológicos de regulación del hambre

### Debéis saber que...

... es muy difícil aumentar o disminuir el peso corporal por encima o por debajo del punto de ajuste. Por lo tanto, si una persona hace dieta, disminuirá el tamaño de sus células de grasa, pero esta disminución del tamaño comportará un incremento de la sensación de hambre y de la ingesta, que aumentará, con lo cual las células de grasa volverán a su tamaño normal. De hecho, pocas personas pueden mantener el peso perdido durante un año.

Los **factores psicológicos** que intervienen en la regulación de la ingesta son las **influencias ambientales**, los **factores de aprendizaje** y los **aspectos emocionales**.

Las **influencias ambientales** pueden estar relacionadas con las características de los estímulos (alimentos, olor, sabor, aspecto, cantidad y variedad) que actuarían de incentivos (claves externas que motivan la conducta). La variedad de alimentos –dieta variada– produce un incremento en la ingesta (Kushner y Mook, 1984). Asimismo, después de manifestar saciedad sensorial específica ante una comida determinada, se reanuda la ingesta si la presentación de una nueva comida es apetitosa, tal como ocurre con los postres después de haber comido opíparamente.

Dentro de las influencias ambientales, también se encuentran las **influencias sociales**. El hombre es un ser social, y muchas de las actividades sociales comportan la ingesta de comida o bebida. Se come más cuando se come acompañado que si se está solo (influencia de la presencia de los demás), y muchas veces se come o se bebe sin ninguna necesidad fisiológica de hacerlo, como sucede en las reuniones sociales.

Por otra parte, una de las variables que más afectan al hambre es el horario de las comidas, muchas veces influido por los horarios laborales. Las personas ajustan la cantidad de cada una de las comidas que se efectúan a lo largo del día: mañana, mediodía y noche (desayuno, almuerzo y cena). Las normas sociales y los hábitos hacen que nuestro organismo reaccione a los signos de hambre que coinciden con el momento en que habitualmente comemos.

El **aprendizaje** tiene un papel muy importante a la hora de determinar qué, cuándo y cuánto comemos. El ambiente familiar ejerce una influencia notable en este aspecto, desde el nacimiento hasta la edad adulta. Asimismo, los factores culturales también influyen en las preferencias y aversiones alimentarias. En este sentido, en algunas comunidades se aprecia el consumo y la cosecha de las setas, como es el caso de Cataluña, mientras que en otros, no.

Y, finalmente, con relación a los estados emocionales, normales o patológicos, algunos como la ansiedad, el estrés o la depresión pueden modular la ingesta. Paradójicamente, estos estados emocionales pueden producir tanto efectos de reducción como de incremento de la ingesta en diferentes personas.

#### **Influencia de los factores de aprendizaje y de los factores ambientales en la alimentación**

Desde pequeño, Juan ha aprendido que no tiene que dejar comida en los platos, ya que sus padres lo obligaban a comérselo todo. Desde entonces, siempre se come todo lo que le pongan, incluso aunque no pueda más y tenga que hacer un esfuerzo. Cuando pasa por delante de una pastelería y ve los diferentes pasteles que hay, la boca literalmente se le hace agua; muy a menudo se deja vencer por la tentación, y se acaba comprando un pastelito. A menudo, le pasa lo mismo con los postres...

#### **¿Qué se puede hacer para perder peso?**

Lahley (1999) recomienda que si se quiere perder peso, se tiene que llevar a cabo un cambio saludable en el estilo de vida (aumentar el ejercicio, comer de manera distinta y evitar las tentaciones gastronómicas).

#### **Comeréis más si...**

... delante os ponéis comidas diferentes (por ejemplo, turrónes de varios sabores) que si os ponéis un turrón de un solo tipo, por ejemplo, turrón de jijona.



Cuando los mecanismos de regulación del hambre fallan, podemos encontrarnos ante alteraciones de la conducta motivada que son problemas tan importantes como la anorexia nerviosa, la bulimia nerviosa y la obesidad.

### Repercusiones de la anorexia nerviosa

Como ejemplo ilustrativo de estas alteraciones, comentaremos la anorexia nerviosa por las grandes repercusiones sociales y emocionales que genera. La anorexia nerviosa puede definirse como un trastorno de la conducta alimentaria que consiste en la reducción voluntaria de la ingesta con ánimo de perder peso, hasta llegar a tener un peso muy inferior al que debería tener la persona por su edad y sexo.

La pérdida de peso suele ser de más de un 15% del peso normal o ideal, y pese a ello, la persona se siente gorda y se obsesiona con la figura y la silueta, y quiere perder todavía más peso. Las personas anoréxicas son infelices con su cuerpo, su aspecto físico, y realizan conductas dirigidas a la pérdida de peso (hacen ejercicio físico, toman laxantes y diuréticos y se provocan el vómito). Se presenta con más frecuencia en chicas adolescentes que en chicos. En este trastorno, los factores socioculturales ejercen un papel importante porque potencian un modelo estético determinado (Gómez-Romero, 2000). El tratamiento de esta enfermedad es tanto médico como psicológico, y en casos extremos conduce a la muerte de la persona que la sufre.

### Un poco de humor

Una mujer habla por teléfono con una amiga sobre la dieta del Dr. Lemontree y le dice: – Funciona tan bien como la mayoría de las dietas..., he perdido 45.000 pesetas en menos de veinte días.

### 2.2.2. La sed

La sed, como en el caso del hambre, es un **motivo primario homeostático**. Los organismos pierden agua constantemente, ya sea por medio del sudor, la respiración, la orina o la sangre. Para un funcionamiento óptimo del organismo, los niveles de agua corporal deben permanecer en unos niveles estables. Si hay déficit, se ingiere agua, y si hay exceso, se excreta.

La sed es el estado motivacional que incita al organismo a buscar líquido –agua– (conducta instrumental) y a beber (conducta consumativa) para reponer el déficit de agua del organismo.

#### 1) Mecanismos fisiológicos de regulación de la sed

En el ser humano, el 60% del peso corporal es aproximadamente agua. El agua se distribuye en un 67% en los fluidos intracelulares (interior de la célula) y un 33% en los fluidos extracelulares (exterior de la célula) que corresponde a un 26% en los fluidos intersticiales y un 7% en el plasma sanguíneo (Pétreo, 1991). Esta distribución desigual del agua da lugar a dos tipos de sed:

- **Sed hipovolémica:** sed motivada por una disminución del nivel de agua extracelular. Es necesario reponer el fluido extracelular.
- **Sed hiperosmótica:** esta sed se produce cuando falta reponer fluido intracelular (deshidratación) a causa de un incremento de la concentración de sal en los fluidos extracelulares.

Parece que hay una serie de mecanismos periféricos de regulación de la ingesta situados en la boca, el esófago, el estómago y el intestino que influyen en el cese de la ingesta de agua. Por medio de retroalimentación negativa, se envía información a los centros hipotalámicos para que detengan la conducta de ingestión de agua. En este sentido, la sequedad de boca sería un factor en el inicio de la conducta de beber, tal como ya había señalado Cannon. De hecho, no está claro cuál es el mecanismo que conduce al cese de la conducta de beber, ya que ésta se detiene antes de que se restablezca el equilibrio hídrico. Posiblemente se debe a una actuación sinérgica de mecanismos periféricos, homeostáticos y mecanismos centrales.

En lo que concierne al sistema nervioso central, los osmorreceptores situados en el hipotálamo captan la disminución de fluido intracelular (sed hiperosmótica), quizá por medio del hipotálamo lateral, y activan la conducta de beber.

Con relación a la sed hipovolémica, hay dos detectores de esta disminución de volumen extracelular: unos situados en el corazón y otros en los riñones. Con respecto a los barorreceptores situados en el corazón, cuando detectan una disminución de la presión sanguínea, estimulan la adenohipófisis o glándula pituitaria situada bajo el hipotálamo, para que libere la hormona antidiurética en el torrente sanguíneo. Esta hormona hace que disminuya la excreción de agua en los riñones y favorece su reabsorción y conservación.

Por otro lado, los riñones, cuando detectan la disminución de volumen sanguíneo, por una parte, contraen los vasos sanguíneos para compensar la pérdida de presión, y por el otro, liberan angiotensina en la sangre. La angiotensina viaja por la sangre hasta el hipotálamo (posiblemente, el área supraóptica), y estimula el centro de la sed (Pétreo, 1991).

## 2) Mecanismos psicológicos de regulación de la sed

Como en el caso del hambre, los factores psicológicos desempeñan un papel importante en la ingesta de líquidos. Los **factores de aprendizaje** influyen en el tipo de bebida que ingerimos, por ejemplo, refresco de cola o agua para comer.

### Sed hipovolémica

Recordad que cuando bebéis después de un esfuerzo físico intenso, se debe a sed hipovolémica, ya que hay una pérdida neta de fluidos por la sudoración. En cambio, la sed producida después de comer jamón o anchoas es hiperosmótica, ya que el sodio de la sal extrae por osmosis el agua del interior de las células.

### El hecho de que se diferencie...

... entre sed hipovolémica e hiperosmótica no significa que la sensación subjetiva de sed sea diferente. Esta distinción sólo se establece en términos de las causas homeostáticas que dan lugar a la sensación de sed y a las conductas de restitución de líquidos.

Reeve (1992) señala que la percepción de la disponibilidad de agua, el tiempo transcurrido desde la última bebida y el sabor son elementos reguladores de la conducta de beber. En lo que concierne a la disponibilidad de agua, se ha observado que los animales que viven en ambientes ricos de agua beben menos que los animales que viven en áreas donde el agua escasea (Palmero, 1995).

Con relación a los incentivos, la vista, el sabor o el olor pueden activar la conducta de ingesta, aunque no se tenga sed. Los publicistas se valen de este conocimiento para provocar a los espectadores el deseo y/o la necesidad de beber una bebida determinada. (Repasad el apartado 1.2.3. de este módulo.)

Los estados emocionales pueden condicionar el consumo de bebidas alcohólicas (vino, cervezas, licores) o estimulantes (café, té, colas), no con el motivo de reponer líquidos, sino impulsados por otros deseos, como el sabor, la estimulación o para sentirse «bien». Asimismo, la cultura y la influencia social de los demás quedan patente en lo que se consume y en las cantidades que se bebe, sobre todo bebidas alcohólicas y estimulantes, que se consumen habitualmente en actos sociales.



Influencia de los motivos sociales sobre los motivos primarios

### 2.2.3. Motivos de adaptación ambiental

Cuando hablamos de motivos de adaptación ambiental, nos referimos básicamente a la **conducta exploratoria**. La conducta exploratoria tiene como finalidad principal el incremento de la estimulación externa o la búsqueda de estimulación nueva. Dentro de la conducta exploratoria, se puede distinguir entre exploración locomotriz, exploración perceptiva y manipulación de objetos.

#### Ejemplo de adaptación ambiental

Cuando era pequeño, Juan pasaba muchas horas jugando, tanto en solitario como en compañía. Su madre siempre dice que le gustaba desmontar las cosas (destruirlas), y que cuando hacía un par de semanas que tenía un juguete, se aburría y no volvía a jugar más con él, o si lo hacía, jugaba durante poco tiempo. Ahora, Juan disfruta visitando ciudades nuevas y conociendo a sus habitantes. De vez en cuando, practica alguna actividad de deporte de aventura, como el descenso en barca del curso rápido de un río...

En la historia de Juan, se pueden entrever algunas de las conductas relacionadas con el juego, la exploración de lugares nuevos y la búsqueda de sensaciones nuevas. Estas conductas no están motivadas por ninguna necesidad fisiológica, sino que, como veremos más adelante, están vinculadas a los motivos de adaptación ambiental.

Aunque los primeros estudios experimentales sobre la conducta exploratoria y manipulativa, realizados tanto con animales de laboratorio como con humanos, datan de los años cincuenta, William James (en su ya mencionada obra *Principios de Psicología*, publicada en 1890) argumentaba el poder motivacional-emocional de la estimulación nueva al señalar que ésta genera curiosidad y miedo.

#### Ved también

En relación con los contenidos tratados, consultad también el subapartado 5.1 de este módulo didáctico.

#### En el experimento de Butler (1953),...

... las monas eran capaces de aprender una tarea de discriminación instrumental visual para ver durante treinta segundos el ambiente de una sala de laboratorio (ver en funcionamiento un tren eléctrico) que actuaba como incentivo.



La curiosidad fue el incentivo que motivó a esta mona a aprender tareas de discriminación.

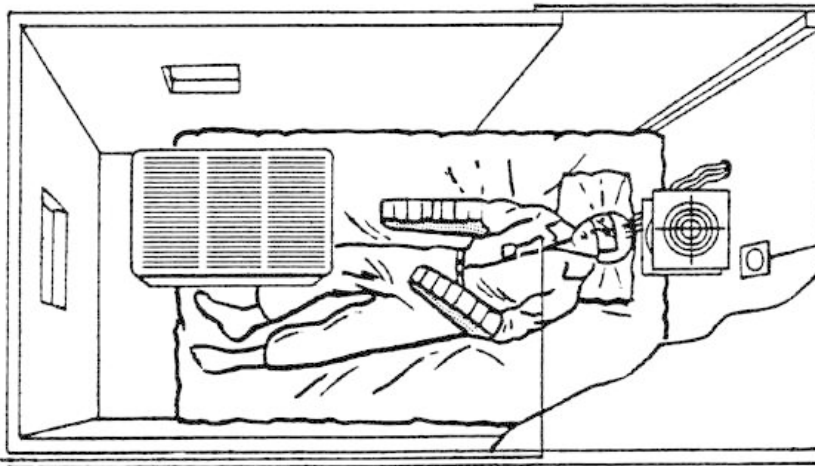


En los experimentos clásicos aludidos, se analizaba el motivo de búsqueda de estímulos nuevos por medio de la **exploración locomotriz** (Montgomery y Glanzer, 1953), la **exploración perceptual** (Butler, 1953) y la **manipulación de objetos** (Harlow, 1950), y se utilizaban ratas y monos como sujetos experimentales. Dichas investigaciones mostraron que los animales objeto de estudio eran capaces de realizar determinadas actividades, no con el fin de satisfacer alguna necesidad fisiológica, sino por la curiosidad y por el placer de experimentar una estimulación nueva, ya que no se suministró ningún incentivo primario (comida) y los animales no estaban privados de agua o de comida.

Los datos que proporcionan las investigaciones mencionadas tienen el apoyo de los resultados obtenidos en el estudio de la conducta infantil. Los bebés pueden pasarse horas jugando en su cuna con un juguete, investigándolo y manipulándolo. En niños más mayores, estos comportamientos manipulativos y exploratorios resultan más evidentes. En estas conductas hay dos elementos clave: la novedad y la complejidad.

### 1) El nivel óptimo de activación

Reanudemos las investigaciones clásicas, pero ahora nos centramos en el estudio que hizo Heron (1957) sobre los efectos motivacionales y emocionales de la **privación sensorial** en humanos.

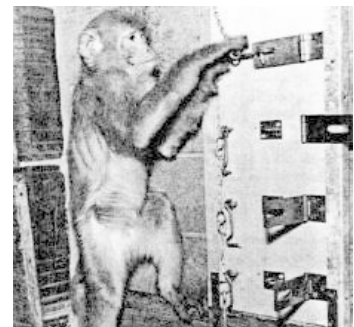


Situación experimental de privación sensorial de uno de los sujetos de Heron.

En el experimento sobre la privación sensorial de Heron, se sometía a los sujetos experimentales a un ambiente no cambiante o pobre de estimulación. Estos investigadores mostraron los efectos negativos de la falta de estimulación, la cual generó en los sujetos mencionados alteraciones cognitivas como, por ejemplo, la pérdida de memoria y de concentración, y también alucinaciones, y estados emocionales negativos como la irritabilidad.

#### En el experimento de Harlow (1950),...

... las monas eran capaces de resolver unos acertijos o rompecabezas mecánicos situados dentro de la jaula, por aburrimiento, para experimentar sensaciones nuevas mediante la manipulación y por la satisfacción que su resolución les producía.



Las monas se pueden pasar horas manipulando cerraduras y otros objetos mecánicos.

No sólo la estimulación insuficiente es negativa, sino que un exceso de ella también tiene efectos perjudiciales sobre el organismo y la conducta. Así, por ejemplo, más recientemente, Cohen, Evans, Krantz y Stokols (1980) han observado en escolares sometidos a un ruido crónico, provocado por el tráfico aéreo de un aeropuerto próximo al colegio de los niños, que el exceso de estimulación continuada empeoraba el rendimiento y generaba tensión emocional (estrés, agobio y frustración) y causaba problemas de salud (hipertensión).

Ahora bien, de la misma manera que la reducción de la estimulación sensorial es aversiva o desagradable, y motiva al organismo a incrementar esta estimulación, un incremento desmesurado de ésta también lo es, y motiva, por lo tanto, al sujeto a reducirla. Si cada persona busca un nivel óptimo de estimulación, este hecho sugiere que cada individuo se esfuerza por mantener un nivel de activación óptimo en el sistema nervioso central.

Medio siglo después de la investigación llevada a cabo por Yerkes-Dodson, Hebb estudió, en 1955, la relación entre organización de la conducta y nivel de activación, y señaló que un nivel moderado de activación produce una experiencia emocional de placer, mientras que una activación deficiente puede provocar estados de aburrimiento.

El **nivel de activación** también se ha estudiado en relación con las **diferencias individuales**, y se ha observado que éste varía de una persona a otra. Este hecho ha dado lugar al desarrollo de varias teorías de la personalidad basadas en el grado de estimulación que necesita una persona para funcionar de forma óptima. En este sentido, Zuckerman (1978) ha relacionado el nivel de activación con la necesidad de estimulación, y argumenta que las personas con un nivel bajo de activación tienen la necesidad de buscar sensaciones –*sensations seeking*– y experiencias que aumenten su nivel general de activación (situaciones que implican peligro, desafío, drogas, conducción automovilística veloz, alpinismo, etc.).

Por su parte, Eysenck (Reeve, 1992; Yates, 1970) ha elaborado una teoría de la personalidad a partir de la dimensión **introversión-extraversión** como rasgo de personalidad y de la activación cortical. Para Eysenck, la **extraversión** estaría relacionada con la necesidad de estimulación del córtex mediante el sistema activador reticular ascendente –SARA–, que normalmente en estos sujetos está poco activado, mientras que los **sujetos introvertidos** serían personas con unos niveles elevados de activación cortical, y por eso buscan lugares poco estimulantes.

Eysenck también incorpora la dimensión **neuroticismo-estabilidad** a su teoría de la personalidad. Mientras que el constructo *introversión-extraversión* se relaciona con activación central, el constructo *neuroticismo-estabilidad* está re-

#### Ved también

Encontraréis amplia información sobre las emociones y los estados de ánimo en el apartado 5 del módulo «Emoción».

#### Ved también

Consultad el apartado 5 del módulo «Emoción».



El alpinismo es un deporte que practican sobre todo las personas que buscan sensaciones fuertes, es decir, activación.

lacionado con la activación periférica por medio de la estimulación del sistema límbico. De este modo, los sujetos con activación límbica elevada (activación periférica alta) se denominan *neuróticos*, mientras que los que tienen activación límbica baja son los *no neuróticos* o *estables*. En definitiva, Eysenck, aporta a la teoría de la personalidad los conceptos de activación central y activación periférica.

## 2) Las características de la estimulación nueva

Por último, dentro de los primeros estudios experimentales sobre la conducta exploratoria y manipulativa, queremos resaltar por su importancia la investigación realizada por Berlyne (1960) sobre las propiedades colativas (novedad y complejidad) de la estimulación visual.

En la investigación llevada a cabo por Berlyne (1960) se analizó el efecto de la complejidad y la novedad de figuras visuales sobre la orientación y exploración visual de niños y adultos. De este estudio se desprende que los niños pasan más tiempo mirando figuras complejas que figuras simples, y que los adultos focalizan más su atención en las figuras complejas y originales. La variedad, la novedad y la complejidad son, pues, elementos clave en la conducta exploratoria.

El motivo o conducta de exploración y manipulación está relacionado con la supervivencia de los organismos. Por medio de la exploración o investigación del entorno, y de tocar o manipular objetos, aprendemos sobre nuestro medio y su funcionamiento. Esta conducta nos ayuda a saber cómo tiene que controlarse nuestro medio (Worchel y Shebilske, 1998).

Como señala Palmero (1995), el ser humano desde su nacimiento explora y juega, solo o en compañía de sus congéneres. Eso le permite adquirir conocimientos y habilidades sociales.

### 2.2.4. Consideraciones finales con respecto a la motivación primaria

Los conceptos de homeostasis e impulso que hemos explicado describen algunos aspectos de los motivos primarios, pero no todos.

Las conductas exploratoria y manipulativa no se pueden explicar en términos de reducción del impulso. En primer lugar, porque no están causadas por ningún déficit fisiológico (desequilibrio homeostático), y, en segundo lugar, estas conductas tienen por objeto que los sujetos busquen el nivel óptimo de activación.

#### El juego infantil...

... es fundamental en el desarrollo general del individuo y en la adquisición de habilidades sociales.

#### Debéis saber que...

... la curiosidad es la madre de la ciencia. Gracias a la curiosidad, la humanidad progresa todos los días.

Con relación a los sistemas motivacionales ingestivos (hambre y sueño), los modelos homeostáticos los explican en parte. Una excepción de esta explicación sería el fenómeno de la saciedad sensorial específica.

Y, finalmente, el comportamiento sexual tampoco estaría causado por ningún déficit hormonal en la sangre u otra falta fisiológica. Asimismo, la conducta sexual no supone ningún reequilibrio fisiológico. Este motivo primario no es necesario para la supervivencia del individuo, pero sí para la de la especie.

Si estos motivos no se explican por medio de los modelos homeostáticos, ¿qué otros factores intervienen en ellos?

Otro concepto que se ha empleado para explicar estos motivos primarios sería el de **incentivo**. Los incentivos son, generalmente, estímulos externos que tienen propiedades motivacionales.

Por otra parte, tal como hemos comentado con anterioridad, no basta con el concepto de homeostasis para explicar la conducta motivada, porque no tiene en cuenta las variables cognitivas con efectos motivacionales.

**Ved también**

En relación con los incentivos de este módulo didáctico, consultad el apartado 1.2.3.

**Ved también**

Podéis consultar el subapartado 1.3 de este módulo para más información.

### 3. Conflictos motivacionales y frustración

En este apartado, en primer lugar, se definen y se presentan diferentes tipos de conflictos motivacionales a partir de varias teorías (Lewin, Hovland y Sears, Miller). En segundo lugar, se trata el fenómeno de la frustración, los factores que lo producen y las consecuencias conductuales y emocionales que genera. Se destaca el papel de la agresión como respuesta más frecuente a la depresión.

#### 3.1. Conflictos motivacionales

Por conflicto motivacional se entiende, en general, la existencia de dos (o más) respuestas o tendencias de acción de la misma intensidad, pero incompatibles entre sí. La situación conflictiva genera una tensión que se caracteriza por la vacilación, la incertidumbre, la fatiga, la ausencia temporal de respuesta o el bloqueo (Cofer y Appley, 1964; Cofer, 1972). Atendiendo a las consecuencias negativas del conflicto, en algunas ocasiones, se evita y no se intenta resolver.

##### Ejemplos de conflictos motivacionales

María José ha aprobado la selectividad y tiene que decidir qué carrera quiere estudiar; la que le gusta (Magisterio) tiene poca salida profesional, y la que sus padres quieren que estudie (Económicas) es más rentable, pero a ella no le gusta. Juan tiene que decidir si sale esta noche con Ana o con Luisa; ambas chicas le gustan. Luis tiene que elegir entre pasar el fin de semana con sus amigos en la playa o ayudar a sus padres en el negocio familiar, mientras que Antonio tiene que optar por hacer la limpieza de su casa o, por el contrario, ir al cine a ver una película de su director favorito.

Las situaciones anteriores implican algún tipo de decisión que la persona debe tomar. Tiene que elegir necesariamente una de las dos alternativas y no puede quedarse con ambas. El hecho de tener que decidir entre dos opciones genera, en la mayoría de los casos, lo que se denomina *conflicto motivacional*.

Uno de los autores pioneros en el estudio del conflicto, hacia los años treinta, fue Kurt Lewin. Lewin describe el conflicto dentro de su **teoría de campo psicológico** según la cual la **conducta** (C) es función del **espacio vital**, el cual, a su vez, consta de la **persona** (P) y del **ambiente psicológico** (A) (consultad Petri, 1991). La persona está influida por dos tipos de necesidades (fisiológicas y no fisiológicas –psicológicas–) que generan un estado motivacional de **tensión** (T). Por otra parte, el ambiente psicológico contiene **metas** (M) que influyen en la conducta (atracción-repulsión).

Asimismo, la conducta está influida por la **distancia psicológica** (DP) entre la persona y la meta que se debe alcanzar. Teniendo en cuenta todas las variables que intervienen, la fuerza de la conducta estaría en función del estado de tensión de la persona que resulta de sus necesidades internas, de las características

##### Ved también

Para más información sobre la teoría de campo de Lewin, consultad el apartado 1.3.1 de este módulo.

de la meta (valencia) que puede satisfacer estas necesidades y de la distancia psicológica entre la persona y la meta. Matemáticamente, la idea de Lewin se formularía de la manera siguiente:

$$F = (T \times V) / DP \quad 1.2$$

donde F es la fuerza de la conducta; T es la tensión; V la valencia o valor del objeto-meta y DP es la distancia psicológica.

En síntesis, para Lewin, la tensión es específica de una necesidad determinada, la valencia depende de la existencia de esta necesidad y la distancia psicológica es una representación cognitiva del ambiente, que determina la fuerza de la conducta. A medida que la persona se dirige o se acerca a la meta o el objeto deseado, la distancia psicológica entre la persona y la meta es menor, y da lugar a un incremento en la intensidad de la fuerza de la conducta.

Lewin (1935) hizo una taxonomía de situaciones conflictivas a partir de la estabilidad o inestabilidad de la conducta resultante de la actuación simultánea de diferentes fuerzas, y definió tres tipos de conflicto.

**a) Conflicto de aproximación-aproximación.** La persona se encuentra entre dos objetos con valencia positiva y tiene que elegir uno de ellos. Este caso da lugar a una situación de equilibrio inestable, ya que el sujeto resuelve fácilmente este conflicto eligiendo una de las dos opciones de respuesta –se produce un desequilibrio de las fuerzas que hace que el individuo se desplace en la dirección de la fuerza mayor.

**b) Conflicto de aproximación-evitación.** En este caso, un individuo se encuentra ante un objeto meta que ejerce tanto una fuerza de atracción –valencia positiva– como una fuerza de evitación o rechazo –valencia negativa–, lo que produce movimientos constantes de aproximación y alejamiento.

**c) Conflicto de evitación-evitación.** Se caracteriza por el hecho de que la persona se encuentra entre dos objetos con valencia negativa y tiene que elegir uno de ellos. Este caso da lugar a una situación de equilibrio estable.

Hovlan y Sears, en 1938, propusieron un cuarto tipo de conflicto: **el doble conflicto de aproximación-evitación**, en el cual se produce una combinación de varias tendencias de aproximación-evitación. En esta situación conflictiva pueden estar implícitas dos o más metas, y cada una puede tener asociadas tendencias opuestas. Es decir, el hecho de acercarse a un objeto-meta concreto supone la pérdida del otro.

#### Conflicto de aproximación-aproximación

Antonio tiene que decidir entre ir de vacaciones, en verano, al mar o a la montaña. Luis tiene que elegir si va a cenar esta noche con Eva o con Luisa, u otra persona tiene que decidir entre dos películas que le gustan.

#### Ir al dentista...

... o sufrir dolor de muelas. Un niño tiene que hacer los deberes o el profesor lo castigará en clase.

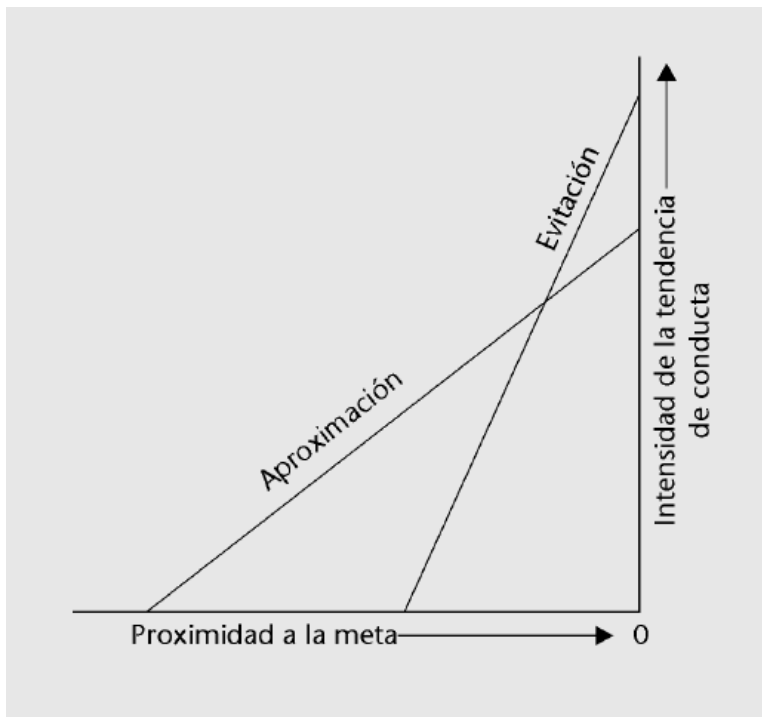
#### Conflicto de aproximación-evitación

Joaquín quiere hacer salto de puente, pero al mismo tiempo tiene miedo de las posibles consecuencias; María, que está enamorada, quiere declararse a Pepe, pero tiene miedo de lo que pueda pensar él; o Manuel se quiere comprar un coche, pero no quiere gastarse dinero.

Estos mismos autores concluyeron que las respuestas que las personas dan con más frecuencia ante esta situación conflictiva para tratar de solucionarla eran la respuesta de compromiso y el bloqueo –este último no solucionaba el conflicto– (Yates, 1962).

A partir de las ideas de Lewin, Miller, discípulo de Hull, en la década de los cuarenta, elaboró un modelo teórico sobre el conflicto que describe y predice la conducta en situaciones conflictivas. Miller (Cofer, 1972) destaca los postulados siguientes:

- 1) La tendencia de aproximación –gradiente de aproximación– o de evitación –gradiente de evitación– en una meta aumenta según la proximidad a ella. La fuerza de atracción es mayor cuanto más cerca de la meta está un organismo. Lo mismo sucede con la fuerza de evitación.
- 2) La fuerza (o tendencia) de evitación aumenta más rápidamente que la de aproximación cuando se está más próximo a la meta. La fuerza de evitación, por lo tanto, disminuye más rápidamente al alejarse del objeto meta.



3) Tanto la tendencia de aproximación como de evitación concuerdan con la intensidad de la tensión o motivación subyacente.

4) Cuando dos tendencias incompatibles entran en conflicto, la tendencia de fuerza mayor es la que triunfará.

#### Doble conflicto de aproximación-evitación

Por ejemplo, cuando una persona tiene que decidir entre dos trabajos, que tienen tanto aspectos positivos como negativos.



Freud desarrolló el psicoanálisis.

#### Debéis saber que...

... en el enfoque psicoanalítico la conducta es fruto de los impulsos inconscientes y de los conflictos. La fuente fundamental de los problemas psicológicos se encuentra en los conflictos mentales inconscientes.

Los estudios experimentales que llevó a cabo Brown, en 1948, con ratas en laberintos rectos, confirmaron empíricamente los tres primeros postulados de Miller (Yates, 1962).

Como señala Weiner (1985), sorprendentemente son pocos los estudios que han tratado el tema de los conflictos motivacionales a partir de la década de los cincuenta. Arkoff llevó a cabo uno de estos estudios con estudiantes universitarios, en 1957. Este autor creó conflictos aparejando sistemáticamente, una con la otra, siete características de personalidad: ecuanimidad, atractivo, inteligencia, salud, talento, riqueza y popularidad. Combinó todas las posibilidades, y dio lugar a veintiuna situaciones conflictivas. Los sujetos tenían que elegir la respuesta, y clasificar, según la dificultad, las cuarenta y dos respuestas posibles. Los resultados obtenidos mostraron que el tiempo medio de resolución era más bajo para los conflictos de aproximación-aproximación que para los de evitación-evitación, y que resultaba más fácil clasificar las situaciones que representaban una situación de aproximación-aproximación. Estos datos están de acuerdo con los resultados obtenidos por Hovland y Sears, según los cuales las situaciones de evitación-evitación producen más bloqueos, siempre que se impida al individuo que evite la situación.

### Ejemplo

Ejemplo de algunas preguntas que se hicieron a los sujetos en el experimento de Arkoff

¿Qué prefieres?

- a) Ser más inteligente de lo que eres ahora.
- b) Ser más atractivo de lo que eres ahora.

¿Qué prefieres?

- a) Ser más popular de lo que eres ahora mismo.
- b) Tener más salud de la que tienes ahora.

Los resultados procedentes de la investigación animal, y los derivados de los estudios con humanos, hacen que el modelo de Miller nos permita predecir qué situación conflictiva será más fácil o difícil de resolver. La concepción del modelo de Miller respecto de la fuerza de los gradientes puede aplicarse al ámbito de la motivación humana, ya que las personas con una alta motivación de logro mejorarán su rendimiento a medida que se aproximan más al objeto-meta, mientras que las que puntúan alto por miedo al fracaso empeorarán o disminuirán su rendimiento.

### 3.2. Frustración

Posiblemente, la mayoría de los lectores de este manual, como en el caso de los ejemplos anteriores, habrá experimentado a lo largo de su vida alguna experiencia que llamaría *frustrante*.

#### Ved también

Encontraréis explicada la motivación de éxito en el subapartado 4.1 de este módulo didáctico.



La frustración puede definirse como aquel comportamiento motivado que está bloqueado por algún obstáculo. La persona u organismo no puede conseguir su objetivo deseado o acceder a él, lo cual genera un estado emocional negativo. En otras palabras, cuando no podemos tener lo que queremos porque hay algún impedimento, se experimenta una vivencia emocional desagradable, que va desde la confusión, la tensión o inquietud, hasta el enfado e incluso la agresión, y en última instancia, la desorganización de la conducta (Pinillos, 1991).

### Situaciones que generan frustración

Ana, a pesar de su esfuerzo por seguir al pie de la letra las recomendaciones de su médico (dieta y ejercicio), no ha perdido los kilos que quería. Juan, que es un aficionado a buscar setas, este año ha conseguido pocas porque apenas ha llovido y hay mucha gente que también las busca. Enrique no pudo comprarse el coche que le gusta, a Juan lo ha dejado la novia por su mejor amigo, y a Luisa este año le han congelado el suelo.

Como puede suponerse, las causas de la frustración son muy diversas, y dependen tanto de la naturaleza del obstáculo que produce la frustración como de la intensidad de la conducta motivada y de las características de la persona (experiencia, expectativas, metas, etc.). Podemos agrupar estas circunstancias que generan frustración en tres tipos de factores:

**a) El bloqueo o impedimento físico de la conducta.** El obstáculo puede ser de los tipos siguientes:

- **Físico**, que consiste en impedir físicamente la realización de la conducta que conduce al objetivo, por ejemplo, inmovilizando a la persona (como en el caso de los padres que no dejan salir de casa a su hija el fin de semana porque ha suspendido, o en el caso de verse atrapado en un atasco de tráfico).
- **De tipo social o moral.** Las normas sociales o la ética impiden hacer cosas que a uno le gustaría hacer en un momento determinado, porque están prohibidas o reguladas socialmente.

**b) Las deficiencias.** El obstáculo que impide el logro del objetivo se debe a una falta de algo que la persona debería tener o que se le supone. En este caso, se produce la frustración por no tener algo que uno cree que debería tener y que todos los demás tienen. En este tipo de factores se incluirían los niveles de aspiración excesivamente altos y no correlacionados con las capacidades o competencias de la persona, por ejemplo, timidez, falta de asertividad, expectativas bajas de autoeficacia, capacidades cognitivas, etc.

#### Ved también

Repasad los contenidos del apartado 1.3 de este módulo.

También se incluiría en este apartado la retirada de un refuerzo cuando hay la expectativa de recibirlo, tanto si se ha recibido con anterioridad como si hay expectativas de que se recibirá en un futuro. Por ejemplo, un aumento de sueldo que no se produce, una disminución de las comisiones de un vendedor o la supresión de un puente festivo.

c) **Los conflictos motivacionales.** La existencia de conflictos motivacionales, tal como hemos comentado en el subapartado anterior, pueden causar frustración. La persona se encuentra inmersa entre diferentes motivos incompatibles entre sí y se ve forzada a elegir uno de ellos. Así, por ejemplo, una chica puede elegir entre salir con un chico guapo, alto y con ojos azules, pero aburrido y no muy listo; o bien salir con otro chico menos favorecido, pero más divertido e intelectualmente más interesante. O, por ejemplo, el caso de una persona que puede optar a un trabajo muy bien remunerado, pero peligroso y con horario de turno rotatorio.

Otro tipo de clasificación, más en la línea de Maslow, distingue entre frustración interna y externa. La **frustración interna** se refiere a la incapacidad de satisfacer una necesidad, a falta de competencia de la persona, cuando se tiene la oportunidad de hacerlo. Y la **frustración externa** estaría relacionada con los obstáculos presentes en el entorno que interfieren en nuestra conducta motivada.

### 3.2.1. Consecuencias comportamentales y emocionales de la frustración

En los párrafos precedentes hemos hablado de las posibles fuentes que generan frustración; ahora nos centraremos en sus consecuencias comportamentales y emocionales. Las principales formas de reaccionar ante la frustración son la **agresión**, la **regresión** y la **fijación**:

1) **La agresión.** Es la consecuencia más frecuente de la frustración. La agresividad puede ser **física** (ataques, gestos agresivos) o **verbal** (insultos, humillaciones), y puede dirigirse hacia la fuente que ha generado la frustración al impedir con la respuesta de meta o interferir en ella –agresividad dirigida hacia el agente frustrante– o bien esta agresividad se puede desplazar, la mayoría de las veces de manera inconsciente, hacia otros objetos o personas, que diríamos vulgarmente que pagan los platos rotos o son cabezas de turco. Como señala Yates (1975), la tendencia a la agresión y su intensidad serán mayores cuanto mayor sea la motivación subyacente para alcanzar una meta deseada que se ha interferido.

La agresividad se puede dirigir hacia los elementos siguientes:

#### Éste, por ejemplo,...

... sería el caso de un trabajador que se esfuerza por prosperar en su trabajo, pero los directivos no lo tienen en consideración; o el caso de un estudiante que necesita obtener una beca para continuar estudiando y obtiene unas notas insuficientes para conseguirla; o el de un joven que suspende por tercera vez el permiso de conducir.

a) **El entorno.** La persona frustrada puede agredir directamente al agente causante de su frustración. No obstante, lo más frecuente no es la agresión física, sino la agresión verbal.

Por otra parte, cuando no puede agredirse directamente a la fuente causante de frustración, cuando hay obstáculos que pueden representar un castigo (por ejemplo, cuando el agente causante de su frustración es su propio jefe o una persona de rango superior), la persona puede dirigir su agresión (la desplaza) hacia objetos (dar golpes a las cosas o romperlas) u otras personas de su entorno, generalmente la familia o amigos, con la seguridad de que no responderán a la agresión. Este tipo de agresividad se dirige, por lo tanto, contra el *exterior*, hacia el entorno.

b) **La misma persona frustrada.** La persona que está frustrada dirige contra ella misma su agresividad –autoagresividad–. En otras palabras, la persona hace una conducta autopunitiva contra su bienestar, le afloran sentimientos de culpabilidad, fracaso, baja autoestima, menosprecio, conductas adictivas, y, en casos límites, el suicidio. Esta conducta lesiva puede producirse por las razones siguientes:

- La persona se considera a sí misma la fuente causante de su frustración, por ejemplo, por falta de competencias suficientes para alcanzar el éxito en el trabajo o en las relaciones sociales.
- El sujeto es incapaz de canalizar su irritación o agresividad hacia el entorno, tanto al agente causante de la frustración como a personas u objetos de su ambiente.

2) **La regresión y la fijación.** La frustración continuada puede provocar en el sujeto que la sufre, además de la agresión, dos tipos de conductas: la **regresión** y la **fijación** (Yates, 1975).

Por **regresión** entendemos las conductas típicas de estadios evolutivos anteriores; es una vuelta o retroceso a las etapas primarias de desarrollo –infantilismo.

Por ejemplo, el caso de la enuresis: un niño que tenía control de sus esfínteres vuelve a un periodo evolutivo anterior en el cual no controla estas funciones. Barker, Dembo y Lewin, en un experimento llevado a cabo en 1941 con treinta niños, demostraron que la frustración provocada por la prohibición de jugar con juguetes nuevos a los cuales habían tenido acceso con anterioridad provocaba una gran tensión, agresión y una primitivización de la conducta –comportamiento más simple, menos variado y constructivo, juego menos elaborado, poco imaginativo y exploratorio– (consultad Cofer y Appley, 1978).

#### Ved también

Consultad también el apartado 1.3.1. de este módulo de motivación.

La frustración continuada también puede causar fijación.

La **fijación** se refiere a la conducta rígida, a la repetición de secuencias conductuales que en el pasado eran adaptativas, pero que ahora no lo son. Se trata de una conducta sin una meta clara, muy resistente a los cambios, y por lo tanto, estereotipada que se hace de manera compulsiva.

A pesar de las consecuencias aversivas de los conflictos motivacionales y de la frustración, conviene señalar que las personas tienen mecanismos para salvaguardar su integridad, bienestar y autoestima. Son mecanismos de defensa (por ejemplo, justificación, proyección), que si bien no solucionan el problema, disminuyen su impacto negativo (Pinillos, 1991).

## 4. Motivos sociales

Desde la perspectiva sociocognitiva, en especial de la perspectiva dinámica y de la personalidad se ha enfatizado el análisis de los motivos o necesidades humanas que condicionan la conducta y las características individuales que las modulan. Se ha estudiado un gran número de motivos sociales o aprendidos que dinamizan la conducta humana, entre ellos, el motivo de logro, de afiliación, de poder o de agresión.

No obstante, de toda la investigación que se ha realizado, uno de los motivos sociales que ha generado un número más alto de trabajos teóricos y empíricos en la década de los cincuenta y sesenta ha sido el motivo de logro, especialmente a partir de los trabajos de McClelland y de sus colaboradores. Los trabajos de estos autores se consideran de manera general como representativos de estos motivos. En este apartado, describiremos las tres necesidades sociales estudiadas de estos investigadores (motivo de logro, de afiliación y de poder) y destacaremos las diferencias generales comportamentales y emocionales que existen entre las personas que tienen niveles altos o bajos de estas motivaciones, y también su desarrollo y métodos de evaluación.

### 4.1. Motivación de logro

El motivo de logro puede explicar por qué algunas personas hacen o tienden a hacer siempre bien las cosas, aspiran a más y se esfuerzan en su deseo, mientras que otras parece que están inclinadas a rechazar el esfuerzo o a conformarse con lo que tienen.

#### Ejemplo de motivación de éxito

Juan estudia cuarto curso de Económicas en la universidad y piensa a menudo que no sólo tiene que aprobar las diferentes asignaturas, sino que debe ser el mejor estudiante de la clase, y por qué no, de su carrera. Si es el mejor, podrá optar a trabajos más variados y mejor remunerados. En su afán por superarse y formarse adecuadamente, se informa sobre los diferentes cursos de posgrado y másteres de varias universidades, incluso americanas, para cuando se licencie. Le gustaría trabajar en una gran multinacional, ya que sería una buena plataforma para acceder a algún alto cargo político...

Como se deduce de esta historia, los pensamientos y sueños de Juan están relacionados con el motivo de logro.

#### 4.1.1. Definición de *motivo de logro* y perspectiva histórica

Murray (1938) se interesó principalmente por los aspectos dinámicos –necesidades o motivos– que gobiernan la mayor parte de la conducta humana, y se centró en la motivación de logro. Define el motivo de éxito como «el deseo (o la tendencia) de hacer las cosas tan bien y rápidamente como sea posible».

#### Un apunte lingüístico:...

... la motivación de logro se dice *achievement motivations* en inglés.

Para Murray, el motivo o necesidad de logro hace que las personas superen obstáculos, consigan metas difíciles, rivalicen con otros o se superen a ellas mismas.

McClelland define de una manera más concreta que Murray el motivo de logro al indicar que consiste en una disposición a alcanzar el éxito en aquellas actividades que implican la evaluación de la ejecución en relación con un criterio de excelencia establecido (McClelland, 1985). Es, por lo tanto, una tendencia a superarse o a competir con uno o con los demás en relación con un criterio de excelencia establecido (McClelland, Atkinson, Clark y Lowell, 1953).

Este motivo se caracteriza, por tanto, por desarrollar al máximo las potencialidades de la persona para conseguir sus objetivos o metas. Está orientado hacia el futuro, y, por lo tanto, relacionado con la planificación de objetivos y esfuerzos en el logro de una meta.

En las investigaciones realizadas por McClelland se pueden diferenciar claramente tres etapas, que comportan, a su vez, tres objetivos diferentes. La descripción de estas fases nos permitirá obtener una visión evolutiva de la investigación realizada sobre la motivación de éxito:

### 1) Investigación de laboratorio. Evaluación de la motivación de logro mediante el TAT

Estos experimentos realizados por McClelland durante la década de los cincuenta consistían básicamente en la manipulación de la motivación de logro de los sujetos por medio de situaciones y condiciones externas de éxito-fracaso. Mediante estas manipulaciones, se observaba que las personas a las cuales se les había activado la motivación de logro mostraban puntuaciones más altas en el **test de apercepción temática (TAT)**: describían más historias de logro, tenían una necesidad mayor de rendir y manifestaban con más frecuencia emociones asociadas al éxito-fracaso. En concreto, la activación de la motivación de logro provoca que la persona emprenda tareas de dificultad moderada, persista en ellas y persiga el éxito laboral. En las tareas de dificultad intermedia, rinden más los sujetos con una motivación alta de éxito que los de baja, pero en las tareas descritas como fáciles o difíciles rinden igual los sujetos que tienen una motivación alta de logro que los que la tienen baja (McClelland, 1985).



Una de las láminas del test de apercepción temática (TAT) de McClelland (consultad la sección 4.1.2 de este módulo).

### 2) Motivación de logro y desarrollo económico

Esta línea de investigación que estudia la relación existente entre la **motivación de logro** y el **desarrollo económico de los pueblos** se llevó a cabo en la década de los sesenta. Parte de las influencias recibidas de Winterbottom respecto del origen social de la motivación de éxito, que este autor sitúa en

la infancia, y que depende de la interacción de los progenitores con sus hijos, en especial, de la manera en que los padres inducen el interés por el éxito a sus hijos, por ejemplo, mediante el fomento de la independencia y de la autoconfianza.

De hecho, la motivación de logro no es una característica innata de personalidad, sino un motivo aprendido a partir de la interacción del niño con su familia o entorno más íntimo. La otra gran influencia que recibe McClelland proviene del sociólogo Weber, que relacionó la **ética protestante** con el **capitalismo**. Para este autor, el capitalismo surgió a partir de la reforma protestante que destacó en su ética el papel de la autoconfianza, el esfuerzo y la productividad.

A partir de estas influencias, McClelland se plantea si la asociación entre el protestantismo y la actividad económica está mediada por un constructo psicológico: la motivación de logro. Según su propuesta, la ética protestante fomenta prácticas de crianza de los hijos que favorecen la motivación de éxito, y la alta motivación de logro incide directamente sobre el desarrollo económico.

Para investigar esta relación, evaluó la motivación de logro de los pueblos, principalmente, mediante la fantasía colectiva expresada en los libros infantiles, los cuentos populares, los discursos y las canciones, ya que no se podía usar el TAT porque es un instrumento de evaluación individual. Asimismo, evaluó el desarrollo económico en diferentes países utilizando como índices de desarrollo el consumo eléctrico y el volumen de importaciones de carbón.

Las principales conclusiones que se derivan del análisis hecho por McClelland consisten en el hecho de que: (a) los incrementos en motivación de logro preceden al desarrollo económico, y que (b) la disminución en la motivación de logro precede al declive económico (McClelland, 1985).

### 3) Investigación aplicada: modificación del motivo de logro

El interés de McClelland por mejorar la sociedad lo condujo, a finales de los sesenta y durante la década de los setenta, a la aplicación de programas para modificar la motivación de logro de las personas. A pesar de que McClelland creía que las disposiciones relacionadas con el éxito se adquirirían en la infancia, tal como sugería Winterbottom, y que para alterar la motivación de logro de una sociedad se tenían que modificar los métodos de crianza de los niños y observar los resultados al cabo de los años, se planteó si podría acelerarse



Motivación de logro y carrera universitaria

el desarrollo económico de determinados grupos sociales incrementando la motivación de logro de sus miembros. Como fruto de esta idea, planificó programas para generar cambios a corto plazo en la motivación de logro.

De este modo diseñó **programas de entrenamiento**, de cuatro a seis semanas de duración, donde se presentaban a los participantes los pensamientos y actitudes de las personas con motivación alta de logro, se fomentaba la autoevaluación, la autorresponsabilidad y la planificación de objetivos y metas concretas, y se enseñaba a evaluar la probabilidad percibida de éxito (Weiner, 1978).

Como ejemplo de estos programas de entrenamiento, comentaremos los resultados de un programa aplicado en 1969 a un grupo de empresarios hindúes con el fin de incrementar su «espíritu» empresarial. Los resultados mostraron que, en comparación con su conducta previa y con un grupo de control en el cual no se había aplicado el programa, los participantes manifestaban una conducta más activa en los negocios, trabajaban más horas, se esforzaban más, emprendían un número mayor de negocios nuevos, invertían en la mejora de la empresa, daban empleo a más trabajadores y obtenían beneficios más altos (Blanch, 1982).

Los resultados obtenidos en otras aplicaciones de estos programas presentan datos contradictorios, en algunos casos se observan resultados positivos y en otros, negativos.

A partir de esto, Weiner (1980) señala lo siguiente:

«Hay la esperanza de que la conducta de logro se pueda alterar mediante unas técnicas de intervención apropiadas... Es obvio que se requiera más evidencia empírica antes de aceptar esta hipótesis.» (pág. 222).

En síntesis, las aportaciones de McClelland a la psicología de la motivación en relación con la motivación de logro han consistido en lo siguiente: a) la elaboración de un instrumento para medirla, a partir del trabajo pionero de Murray; b) el estudio de la relación entre la motivación del logro y el desarrollo económico de los países, y c) la realización de programas de modificación de la motivación del éxito a corto plazo.

#### Reflexión

¿Hasta qué punto nos impone el éxito la sociedad y cómo influye este hecho en la motivación de logro?

John Atkinson es, junto con McClelland, otro autor relevante en el estudio de la motivación de logro. Atkinson (1957) ha desarrollado la **teoría de asunción del riesgo** para explicar la motivación de logro. Según este autor, la conducta orientada al logro es el resultado de un conflicto emocional entre tendencias de aproximación y de evitación; es decir, conflicto entre la tendencia al éxito



que si se consigue, irá seguida de la emoción de alegría, satisfacción u orgullo, y la tendencia a evitar el fracaso con la consiguiente emoción de insatisfacción o vergüenza si se fracasa (Weiner, 1980).

En otras palabras, la conducta orientada al éxito es el resultado de un conflicto emocional entre la esperanza de éxito y el miedo al fracaso. Matemáticamente, esta relación se formularía de la manera siguiente:

$$T_a = T_e - T_f, \quad 1.3$$

donde  $T_a$  es la tendencia a la realización de una tarea orientada al éxito,  $T_e$  es la tendencia al éxito y  $T_f$  es la tendencia al fracaso.

A su vez, la **tendencia al éxito** ( $T_e$ ) es una función multiplicativa de tres variables:

- **La motivación de logro** ( $M_e$ ): puntuación obtenida por la persona en el TAT y que representa la fuerza del motivo de logro.
- **La probabilidad de éxito** ( $P_e$ ): calculada a partir de la percepción de la dificultad de la tarea que indica la probabilidad de realizar una determinada tarea que conduzca al éxito.
- **El incentivo del éxito** ( $I_e$ ): varía según la probabilidad de éxito y se define como  $I_e = 1 - P_e$ .

La **tendencia al éxito** se formula, globalmente, de la manera siguiente:  $T_e = M_e \times P_e \times I_e$  o  $T_e = M_e \times P_e \times (1 - P_e)$ . De esta fórmula se deduce que la tendencia de aproximación será máxima cuando  $P_e = 0,5$ , ya que el producto de ( $P_e$ ) e ( $I_e$ ) será mayor ( $P_e \times I_e = 0,25$ ). A medida que aumenta la probabilidad de éxito ( $P_e$ ), disminuye el valor del incentivo de éxito ( $I_e$ ), y por tanto disminuye la motivación de aproximación.

Por otro lado, los determinantes de la **tendencia a evitar el fracaso** se describen de manera análoga a los de la motivación de aproximación:

- **La tendencia a evitar el fracaso** ( $T_f$ ): depende de la motivación a evitar el fracaso ( $M_f$ ), que quiere ser la puntuación obtenida por la persona en un test para medir la ansiedad o el miedo (por ejemplo, el test de ansiedad de Mandler-Sarason o la escala de ansiedad manifiesta de Taylor, consultad Krieger, 1977).
- **La probabilidad de fracaso** ( $P_f$ ): se calcularía a partir de la probabilidad de éxito ( $P_e$ ), siendo  $P_f = 1 - P_e$ .

#### Reflexión

«Victoria sin peligro, triunfo sin gloria». Este dicho popular indica que lo que se gana sin dificultad, se aprecia poco. En la motivación de logro, es necesaria la existencia de un criterio de excelencia.

- **El valor del incentivo del fracaso (If):** varía según la probabilidad de fracaso y se define como  $If = 1 - Pf$ .

De manera global, la **tendencia al fracaso** se formula del siguiente modo:  $Tf = Mf \times Pf \times If$  o  $Tf = Mf \times Pf \times (1 - Pf)$ . Como ocurría con la tendencia al éxito, la tendencia de evitación del fracaso será máxima cuando  $Pf = 0,5$ . En este sentido, a medida que aumenta la probabilidad de fracaso ( $Pf$ ), disminuye el valor del incentivo de fracaso ( $If$ ), y, por lo tanto, disminuye la motivación de evitación.

Si combinamos globalmente ambas tendencias, tenemos que la conducta orientada al éxito se definiría de la manera siguiente:

$$Ta = (Me \times Pe \times Ie) - (Mf \times Pf \times If) \quad 1.4$$

Según la tendencia que se imponga, el sujeto realizará actividades orientadas al éxito cuando la tendencia al éxito sea mayor que la tendencia a evitar el fracaso ( $Te > Tf$ ); o al contrario, desarrollará actividades dirigidas a evitar el fracaso cuando  $Tf > Te$ .

Por otra parte, Reeve (1992) señala que la conducta de logro no sólo está en relación con las tendencias al éxito y miedo al fracaso, sino también con si la conducta de logro conduce o no a una futura meta. La futura orientación de logro es función de la **distancia psicológica** o tiempo que hay entre el presente y el momento en que se alcanza esta meta, y de las características de personalidad que están relacionadas con el valor incentivo de la meta presente o futura.

Weiner y sus colaboradores (Weiner, 1978, 1980; Heckhausen y Weiner, 1974) han analizado cómo afectan las atribuciones causales a la futura expectativa de éxito-fracaso y a las emociones, y cómo por medio de éstas determinan, en parte, la conducta futura.

En lo que concierne a la motivación de logro y a las **atribuciones causales**, Weiner (1978,1980) sostiene que las personas con diferentes niveles de necesidad de logro manifiestan distintos estilos atribucionales de sus éxitos y de sus fracasos.



Ejemplo de motivación de logro. Un atleta procura ganar una carrera en el momento presente porque con esto se clasifica para una competición futura de más prestigio.

#### Ved también

Las atribuciones causales se explican en el apartado 1.3.2. de este módulo didáctico.

Las personas con una necesidad alta de logro atribuyen, más que los individuos con una necesidad baja de logro, sus éxitos a causas internas y estables (capacidad), sus fracasos, generalmente, a la falta de esfuerzo (causa interna e inestable). Por otro lado, las personas con baja motivación de éxito atribuyen el logro a la facilidad de la tarea o a la buena suerte (causas externas y puntuales) y el fracaso a la falta de capacidad (causa interna y estable).

#### 4.1.2. Evaluación del motivo de logro

Murray diseñó un instrumento proyectivo, el test de apercepción temática o TAT, para evaluar las necesidades humanas (Weiner, 1978). El desarrollo del TAT se basa conceptualmente en la teoría de Freud, al considerar el contenido de las **fantasías** como un ámbito adecuado para estudiar las motivaciones humanas no satisfechas. De hecho, la palabra *apercepción* se refiere a la tendencia que tienen las personas de percibir más allá de lo que ven –advertir–; es decir, las personas proyectan sus interpretaciones personales sobre los estímulos ambiguos que perciben –en nuestro caso, un dibujo.

Dado que la mayoría de los estudios sobre los motivos de logro, poder y afiliación ha utilizado el TAT como método de evaluación, describiremos con cierto detalle sus características principales.

El test de apercepción temática elaborado por Murray consistía en una colección de 25 láminas, en la que cada una contenía un dibujo que representaba una escena de significado ambiguo. Se presentan individualmente para que los sujetos las interpreten y elaboren historias escritas. El contenido de las historias elaboradas por los sujetos –proyección de las fantasías– se utilizaba para inferir la personalidad y las necesidades o motivaciones de la persona (Murray, 1938).

Basándose en las ideas de Freud y Murray, McClelland modificó y perfeccionó el TAT para evaluar la necesidad de logro. La metodología utilizada en la evaluación de la motivación de logro mediante el TAT consistía en la presentación de cuatro a seis láminas, a partir de las cuales los sujetos tenían que elaborar historias escritas siguiendo las pautas que proporcionaban cuatro preguntas guía: ¿qué sucede?; ¿qué ha llevado a esta situación?; ¿qué pasa?, y ¿qué pasará? Disponían de un periodo de tiempo de cuatro minutos para cada historia o lámina. La puntuación del TAT con respecto a la motivación de logro se obtiene a partir del análisis de las imágenes de éxito contenidas en las historias (McClelland, 1985).

El trabajo del TAT como instrumento proyectivo para evaluar la motivación de logro se ha criticado por su debilidad psicométrica: baja **consistencia** interna –correlación entre las partes del test–, poca **validez** –grado en el cual la prueba



Otra lámina del TAT.

mide lo que pretende medir– y por su escasa **fiabilidadtest-retest** –estabilidad de las puntuaciones en el tiempo, es decir, la correlación entre las puntuaciones del test en diferentes ocasiones. Por otra parte, se han desarrollado algunas medidas alternativas para evaluar la necesidad de logro, como, por ejemplo, la escala elaborada en 1968 por Mehrabian, que tiene un rigor psicométrico más alto (Weiner, 1978).

A partir de la metodología utilizada en el estudio de la motivación de logro, en especial, del uso del TAT, se han estudiado otros motivos sociales, en especial, el motivo de afiliación y el motivo de poder.

#### **4.1.3. Características de las personas con motivación de logro alta**

Aunque hemos ido describiendo algunas de las características conductuales y emocionales de las personas con motivación alta de éxito a lo largo de la exposición que hemos realizado, expondremos, a modo de síntesis, los rasgos más frecuentes que están presentes en estos individuos:

- Rinden más en tareas de dificultad moderada que suponen un reto o desafío. Los sujetos con motivación alta de logro prefieren tareas de dificultad moderada (ni fáciles ni difíciles), en las cuales la probabilidad de éxito ( $P_e$ ) es de 0,5, ya que, de acuerdo con el modelo de Atkinson, la tendencia a aproximación es máxima con este valor.
- Rinden igual que las personas con necesidad baja de logro en tareas consideradas fáciles o difíciles, ya que estas situaciones no son motivadoras para ellos. Es decir, ante tareas desafiantes (dificultad moderada), los sujetos con motivación alta de logro ponen a prueba sus capacidades y habilidades, y se convierten en tareas atractivas.
- Las personas con un temor alto al fracaso elegirán, en general, tareas fáciles o difíciles. Con relación a las tareas fáciles, la probabilidad de fracaso es baja, y con respecto a las tareas difíciles es alta, pero esta última no llevaría asociada la emoción de vergüenza, a causa de la dificultad propia de la tarea.
- Atribuyen el éxito al esfuerzo personal prolongado, y por ello persisten durante más tiempo en sus esfuerzos en la tarea propuesta hasta que alcanzan su objetivo. El éxito se debe a causas internas, a factores dispositionales y no ambientales.
- Asumen la responsabilidad de las consecuencias de su conducta.
- Son emprendedores y buscan el éxito en las actividades profesionales que se proponen.

#### **Debéis saber que...**

... los individuos con necesidad alta de logro buscan oportunidades para sobresalir utilizando las capacidades propias.

#### **Ved también**

Repasad el apartado 1.3.2. de este módulo didáctico.

- Necesitan tener retroalimentación o información sobre su ejecución o rendimiento en una tarea determinada.

## 4.2. Motivo de afiliación

El ser humano es un animal gregario que necesita la compañía de los demás. En cierto modo, depende, muchas veces, del resto de los miembros de su especie. Este hecho queda patente ya desde la infancia hasta la edad adulta y la tercera edad. La satisfacción de sus motivos, tanto sociales como fisiológicos, se consigue, en la mayoría de los casos, en relación con otras personas. Los progenitores cuidan al niño y al adolescente; en la edad adulta se relacionan con otras personas u organizaciones; y en la tercera edad, la persona depende, ahora ya no de sus padres, sino de sus hijos o instituciones que velan por su bienestar.

### Ejemplo de motivo de afiliación

Juan, por cuestiones laborales, lleva tres días fuera de casa y todavía le quedan ocho días más de trabajo. Se encuentra en el extranjero, en una ciudad que desconoce y en la que sólo se relaciona con personas de su entorno laboral. Piensa en su mujer, en cómo la quiere, en su hija de año y medio que empieza a decir *papá*. Piensa muy a menudo en ellas, las añora, las echa de menos, le cuesta dormir por la noche, y tiene la necesidad imperiosa de hablar con su mujer, como mínimo, dos veces al día por teléfono.

Estos pensamientos de separación y soledad de Juan son pensamientos relacionados con la afiliación.

El **motivo de afiliación** puede definirse como el interés por establecer, mantener o restaurar una relación afectiva positiva con una o varias personas (Atkinson, Heyns y Veroff, 1954). Es la necesidad de ser aceptado socialmente y de tener seguridad en las relaciones interpersonales, tanto individuales como grupales. También incluye la pertenencia a un grupo de referencia como pueden ser los compañeros –de trabajo, de la escuela–, los amigos, una sociedad, corporación o partido político.

De acuerdo con Reeve (1992), la conceptualización de afiliación comprende tanto aspectos positivos de la relación social –necesidad de establecer relaciones cordiales, íntimas y positivas– como aspectos negativos de ésta –necesidad ansiosa de establecer, mantener y recuperar las relaciones interpersonales.

### 4.2.1. ¿Cómo puede evaluarse la motivación de afiliación?

Como en el caso de los motivos de logro y poder, el motivo de afiliación puede medirse mediante el TAT. Shipley y Veroff desarrollaron en 1952 una versión del TAT para evaluar la necesidad de afiliación, influidos por los estudios realizados sobre la motivación de logro. En este caso, se analizan las escenas que contienen imágenes relacionadas con la expresión de afecto o amistad, actividades que indican asociación, o, por el contrario, expresión de emociones negativas asociadas a la separación o a la ruptura de una relación. En la actualidad, hay otros instrumentos más recientes que miden el motivo de afiliación, como, por ejemplo, la escala de orientación interpersonal –IOS– de Hill (1987). No obstante, la mayoría de los estudios que analizan la necesidad de afiliación se ha basado en el TAT.



La necesidad de afiliarse lleva a las personas a formar asociaciones, más o menos estables, como la familia.

### 4.2.2. Desarrollo de la motivación de afiliación

Parece que el desarrollo de la necesidad de afiliación está influido por la relación de los padres con sus hijos. El niño aprende a asociar la presencia de los progenitores –en particular, la madre– o la presencia de otras personas con la satisfacción de sus necesidades fisiológicas y psicológicas. En este sentido, McClelland y Pilon (1983) señalan que las alabanzas recibidas por los niños durante la infancia favorecen el desarrollo de la motivación de afiliación, mientras que el hecho de no prestar atención al niño –ausencia de atenciones maternas–, no demostrarle afecto, hace que disminuya esta motivación. El miedo al rechazo ejerce un papel importante en el desarrollo de la motivación de afiliación (McClelland, 1985).

La motivación de afiliación varía a lo largo del ciclo vital, y en ella ejercen una gran influencia los patrones educativos, sociales y culturales (Chóliz, 1995).

### 4.2.3. Características de las personas con motivación de afiliación alta

Según McClelland (1985) y Reeve (1992), las personas con una necesidad alta de afiliación se caracterizan por lo siguiente:

- Desarrollar las relaciones interpersonales. Se esfuerzan por iniciar amistades nuevas, formar parte de grupos o asociaciones e interactúan más tiempo con las personas, etc.
- Mantener las redes interpersonales. Intentan mantener o conservar las amistades; para esto se ponen más en contacto con los amigos (teléfono, carta, Internet, visitas, etc.). Evitan el conflicto y el juego competitivo; se muestran más cooperadores y son más conformistas con los deseos de los demás. Se preocupan por lo que los demás pueden pensar de ellos y encuentran gratificantes y satisfactorias las interacciones o el contacto con

#### Posibles ejemplos de preguntas...

... relacionadas con la motivación de afiliación:

- ¿Qué valor concede usted a sus relaciones con los demás?
- ¿Con qué frecuencia busca el contacto con miembros de su familia (cónyuge, hijos, padres, etc.)?

los demás. Establecen una comunicación no verbal positiva (sonrisas, risas, contacto visual) y son más sensibles a las caras que a otros objetos.

Eso no quiere decir que las personas con una necesidad baja de afiliación no realicen estas actividades, sino que en comparación con los sujetos con motivación alta de afiliación, las realizan con una frecuencia más baja. De hecho, Maslow (1970) destaca la importancia de satisfacer la necesidad de pertenencia y de amor, incluidas en el motivo de afiliación, y que son necesarias si quiere alcanzarse la plena realización como personas.

Por otra parte, parece que el miedo activa o induce la conducta de afiliación. El aislamiento social y las situaciones que generan miedo aumentan el deseo de la persona de afiliarse, ya que el hecho de *estar o sentirse en compañía* de otras personas reduce el miedo. Por este motivo, los individuos con una necesidad alta de afiliación intentan evitar el rechazo de los demás, y por ello rehúyen el conflicto y la competición, y buscan la aprobación de los demás.

En relación con el motivo de afiliación, se encuentra el **motivo de intimidad**, que es una conceptualización más positiva del motivo de afiliación. A diferencia de este último, el motivo de intimidad se centra menos en el rechazo social y más en la calidad (social y afectiva) de las relaciones interpersonales (McClelland, 1985). Como señala McAdams (1980), el motivo de intimidad implica la voluntad o deseo de experimentar un intercambio cálido, íntimo y comunicativo con otras personas, en el que el afecto positivo es un elemento esencial de las relaciones sociales.

Los individuos que tienen un motivo fuerte de intimidad se consideran más cordiales, sinceros y afectuosos. Prestan más atención a los aspectos no verbales y afectivos de la comunicación (expresiones faciales, contacto corporal, contacto ocular, etc.), son más propensos a fomentar la amistad y se sinceran más con la gente que las personas con necesidades bajas de intimidad (McAdams, 1980; McClelland, 1985).

### 4.3. Motivo de poder

El motivo de poder se define como «la necesidad de tener impacto, control o influencia sobre otra persona u otras personas, grupos o el mundo en general» (Winter, 1973). Una persona presenta una necesidad alta de poder cuando está preocupada por establecer, mantener o restaurar su poder. En relación con la definición de Winter, este autor matiza que el hecho de «tener impacto» permite iniciar y establecer una relación de poder; «el control» facilita el mantenimiento del poder conseguido y la «influencia» permite ampliar o recuperar ese poder.

#### Ved también

Recordad el apartado 2 sobre los motivos.

#### Podemos encontrar...

... un ejemplo claro del motivo de poder en los refranes y frases populares:

«Si el poderoso ruega, rogando manda». Esta locución quiere decir que los deseos de los que mandan, de los que tienen autoridad, se deben tomar como órdenes.

Por su parte, McClelland (1975) define el motivo de poder «como la necesidad de sentirse fuerte, dominante, y de actuar de manera poderosa». Para Schmitt (1987), el motivo de poder se puede conceptualizar como «una tendencia motivacional originada por el deseo o esperanza de tener poder y el miedo a perderlo una vez que ya se ha ejercido».

En síntesis, el motivo de poder consiste en ejercer dominio y control sobre los demás, y mantener esta autoridad mientras se quiera.

### Ejemplo de motivo de poder

Antonio se presenta a las elecciones para elegir al secretario local de su partido político, con la idea de que en un futuro puede ser el candidato a la alcaldía de su ciudad. Está preocupado e irritado porque se presenta también otro contrincante, pero al mismo tiempo está ilusionado con la idea, ya que podrá relacionarse con personas influyentes, tener un estatus más alto, información privilegiada, influencia sobre los demás, etc. En el sueño, Antonio se ve ya como alcalde de su ciudad natal, Burgo de Orenomil...

Estas ideas e ilusiones de Antonio, su preocupación por el estatus y el control, son pensamientos relacionados con el poder.

#### 4.3.1. Desarrollo del motivo de poder

En el desarrollo, adquisición y uso del motivo de poder parece que, como en el caso de los motivos anteriores de afiliación y de logro, las pautas educativas familiares y escolares durante la infancia y la adolescencia, junto con los valores socioculturales, son los máximos responsables de este motivo. No obstante, puede haber otras variables difíciles de precisar y cuantificar que también pueden influir en la aparición y mantenimiento de esta necesidad de poder. De todos modos, McClelland (1985) destaca sobre todo como uno de los principales factores la interacción madre-hijo durante la infancia, y en particular la permisividad de los padres con respecto al sexo y la agresión.

No obstante, la relación entre la permisividad al sexo y la agresión en relación con el desarrollo del motivo de poder es una conclusión errónea que McClelland y Pilon (1983) extraen de estudios correlacionales que no tienen una relación de causalidad.

Por otra parte, dentro del motivo de poder conviene diferenciar entre la adquisición y posesión de fuentes de poder, y las acciones de poder que es posible ejercer sobre los demás (Heckhausen, 1991). Por **fuentes de poder** se entienden los recursos de que dispone la persona para ejercer el poder, que pueden ser personales (inteligencia, fuerza física, belleza, encanto, etc.) o institucionales (materiales, económicos, legales, estatus laboral, estatus social, control de la información, armas, etc.), mientras que las **acciones de poder** serían los mecanismos por medio de los cuales se ejerce el poder o el control sobre los demás (persuasión, amenazas, promesas, recompensas, fuerza, etc.).

#### Ejemplo

«La bondad disminuye la autoridad». Con esto se quiere justificar el hecho de que los poderosos sean duros y estrictos.



Como se desprende del párrafo anterior, el motivo de poder requiere como mínimo dos participantes: uno que ejerce el poder y otro que lo sufre. Es, por lo tanto, una relación de asimetría, en la cual una persona influye en la conducta de la otra, la mayoría de las veces a partir del miedo que genera en los demás la probable consecuencia de la aplicación del poder. Tendríamos un claro ejemplo de esto en las dictaduras.

#### **El poder de las dictaduras...**

... reside en el hecho de generar miedo a la población y en repeler las conductas o ideas contrarias al régimen.

### **4.3.2. Evaluación del motivo de poder**

Veroff elaboró en 1957 el primer sistema de evaluación del motivo o necesidad de poder a partir del análisis del contenido de los relatos de estudiantes candidatos que se presentaban a unas elecciones. Según Veroff, en su análisis de los relatos (del TAT) de los estudiantes candidatos y no candidatos se desprende que la diferencia entre ambos grupos reside en el deseo de tener influencia sobre los demás.

Por medio del TAT, es decir, del análisis de la fantasía (expresada en los relatos) se podía, por lo tanto, evaluar las necesidades de poder. Algunas de las escenas que denotan necesidad de poder se vinculan a la relación con la autoridad; la relación con las personas y los objetos; los sentimientos y las acciones. Por ejemplo, el hecho de convencer o persuadir a alguien; la búsqueda de prestigio; el hecho de controlar o influir a los demás, etc. (McClelland, 1985).

Del análisis de los tres motivos sociales estudiados, se desprende que la metodología de investigación utilizada está relacionada con la psicología de la personalidad, en la cual los instrumentos de evaluación consisten en la presentación de material proyectivo –escenas del TAT–, ante las cuales los individuos tienen que escribir relatos o historias. Mediante el análisis de la fantasía proyectada en estas historias, se deducen las necesidades o motivaciones sociales de éxito, poder o afiliación.

Estos métodos de evaluación, tal como hemos comentado antes, se han criticado sobre todo por sus limitaciones psicométricas.

### **4.3.3. Características de las personas con motivación alta de poder**

Las personas con necesidad alta de poder presentan una serie de características conductuales y emocionales que se diferencian de los sujetos que manifiestan niveles bajos de motivación de poder. Las características más destacadas son las siguientes:

- Tienden a buscar el reconocimiento en grupos pequeños. Quieren ser el líder del grupo. Por este motivo, se rodean de personas que las respeten, las adulen y sean seguidoras no competitivas.
- Suelen hacer alianzas de conveniencia con otras personas para su propio beneficio. No obstante, pueden llegar a ser buenos líderes cuando están orientados a la tarea y no actúan por beneficio personal.
- Intentan convencer a los demás y persuadirlos, y muchas veces ejercen profesiones en las cuales es más fácil la posibilidad de influir (por ejemplo, profesor, psicólogo, sacerdote, empresario, abogado o periodista).



Richard Nixon (expresidente de los EE.UU.)

Con relación a la política, se ha estudiado el discurso de toma de posesión de los presidentes de Estados Unidos, en el siglo XX, desde Roosevelt hasta Reagan, y a pesar de lo que tiene de anecdótico este estudio, Winter (1973) observó que niveles altos de motivación de poder y de éxito reflejan una mayor actividad política (cambio de colaboradores, expansión económica y conflictos bélicos).

- Manifiestan, tanto los hombres como las mujeres, un número de episodios agresivos más alto, y los hombres son más agresivos y competitivos que las mujeres.
- Intentan generar la admiración por medio de la posesión de pertenencias prestigiosas (por ejemplo, joyas, coches lujosos o deportivos, cuadros, armas de fuego) que, en definitiva, son símbolos de poder.
- Las personas que tienen una necesidad alta de poder no la aplican a todos los ámbitos de su vida, como, por ejemplo, la familia, sino que la restringen a determinadas áreas, por ejemplo, la laboral.

#### **4.3.4. Relación entre el motivo de poder y los motivos sociales de logro y afiliación**

Una de las diferencias entre el motivo de logro y el motivo de poder reside en el hecho de que las personas con necesidad alta de poder son conservadoras, ya que utilizan el poder para mantener su situación actual, mientras que los individuos con necesidad alta de logro, en su intento de mejorar su situación, no rechazan los cambios siempre que éstos les favorezcan en el logro de su meta u objetivo.

McClelland, durante varias décadas, desde los años setenta hasta los ochenta, ha intentado buscar patrones de motivación relacionados con el éxito político y con el desarrollo económico. De esta manera, se han relacionado diferentes puntuaciones del motivo de logro, de poder y afiliación (Heckhausen, 1991). De acuerdo con la revisión realizada por Heckhausen, los datos encontrados no son concluyentes a causa de la metodología utilizada, pero parece que una

puntuación alta en orientación al éxito es incompatible con una puntuación alta en poder relacionado con el desarrollo económico, pero que niveles bajos de afiliación, junto con valores elevados de necesidad de logro, favorecen el desarrollo económico, al menos, en empresas pequeñas.

McClelland (1975), mediante el análisis de los relatos aparecidos en la literatura popular (cuentos, novelas, himnos, etc.), estudió los niveles de necesidad de logro, afiliación y poder de la sociedad americana, en un periodo de tiempo comprendido desde 1780 hasta 1970. A pesar del carácter anecdótico que tiene el estudio, McClelland señala que Estados Unidos entraba en conflicto bélico (por ejemplo, guerra por Cuba entre Estados Unidos y el Estado español, la Segunda Guerra Mundial, guerra del Vietnam) cuando el motivo de poder era mayor que el motivo de afiliación y que el motivo de logro era irrelevante en este aspecto. Habría resultado interesante conocer estos valores cuando Estados Unidos participó en la guerra del golfo Pérsico del principio de los noventa para confirmar los postulados de McClelland.

Como puede observarse, la relación entre los tres motivos es compleja y la implicación de éstos en el desarrollo político, económico o militar es muy difícil de establecer, ya que entra en juego un gran número de variables o circunstancias difíciles de analizar y cuantificar.

## 5. Motivación intrínseca y extrínseca

### 5.1. Enfoques de la motivación intrínseca: evolución histórica

Parece que el primer psicólogo experimental que introdujo el concepto de *motivación intrínseca* en psicología fue Woodworth (1918), al poner de manifiesto la existencia de «conductas que son motivadoras por sí mismas». Este autor señaló, asimismo, que algunas conductas iniciadas en principio por motivos extrínsecos pueden continuarse posteriormente por otros motivos. Esta idea fue adoptada más tarde por Allport (1937), el cual la llamó un poco pomposamente *principio de la autonomía funcional de los motivos*.

*Durante la década de los treinta, y también la de los cuarenta, no se prestó una gran atención al concepto de motivación intrínseca en sí mismo; la aportación más interesante en relación con este ámbito de la psicología motivacional fueron algunos experimentos llevados a cabo mediante un aparato de laboratorio denominado *caja de obstrucción de Columbia*. En estos experimentos que se realizaron se utilizó la conducta exploratoria de entornos nuevos como incentivo para la ejecución de conductas instrumentales.*

Precisamente durante los primeros años de la década de los cincuenta, se llevó a cabo la mayoría de los estudios experimentales sobre la conducta exploratoria y manipulativa, sobre todo con animales de laboratorio, pero también con humanos. Tenemos que mencionar aquí los experimentos clásicos de Montgomery (1954) sobre la exploración locomotriz, los de Butler (1953) sobre la exploración visual y los de Harlow (1950) sobre conducta manipulativa, todos realizados con animales (ratas y monas); también los experimentos sobre los efectos de la privación sensorial realizados por Heron (1957), y sobre las propiedades colativas de la estimulación visual de Berlyne (1960), todos hechos con sujetos humanos. Los datos de todos estos experimentos muestran, en su conjunto, lo siguiente:

a) Tanto las personas como los organismos de especies no humanas llevan a término conductas de búsqueda e incremento de la estimulación externa (como señala Csikszentmihalyi (1998), «ni siquiera las ratas trabajan exclusivamente para obtener comida o evitar descargas»).

b) Una cierta cantidad de estimulación externa es imprescindible para un funcionamiento psicológico adecuado de los organismos.

#### Autonomía funcional de los motivos

Una persona sedentaria de cincuenta años, que ha sufrido un infarto, empieza a practicar actividad física (andar cinco kilómetros diarios) como medida preventiva de un nuevo infarto. Seis años más tarde continúa practicando actividad física, no ya como medida preventiva, sino porque le apetece. Su motivación para hacer ejercicio ha cambiado: ahora es intrínseca.

#### Las propiedades colativas...

... hacen referencia a características de la estimulación externa como la complejidad y la novedad. Según los estudios de Berlyne, estas propiedades fomentan la curiosidad y el interés por las tareas.

c) Estas conductas se pueden utilizar como incentivos para el aprendizaje y la ejecución de otras conductas instrumentales.

En su momento, los investigadores de la conducta exploratoria y manipulativa animal intentaron explicar estas conductas mediante el concepto motivacional más en boga entonces: el concepto de impulso. Así, Montgomery (1954) propuso la existencia de un impulso de exploración, y Harlow (1950) un impulso de manipulación, que en principio tendrían características parecidas a las de los impulsos clásicos de hambre y sueño.

En el año 1959, White hizo a una crítica contundente de los pretendidos impulsos de exploración y de manipulación. Un impulso es un constructo motivacional que, por definición, tiene las características siguientes:

- a) Surge de un desequilibrio o déficit fisiológico (una necesidad) en algún tejido diferente del sistema nervioso.
- b) Vigoriza respuestas instrumentales y consumativas.
- c) La conducta consumativa reduce la estimulación interna procedente del impulso (y restablece el déficit fisiológico).

Ninguna de estas propiedades intrínsecas del concepto de impulso se cumple en el caso de la conducta exploratoria y manipulativa: no se corresponden con ningún déficit relativo a los tejidos; no suponen respuestas consumativas (parecidas a las que se producen en el hambre o la sed); y no producen una disminución, sino más bien un incremento de la estimulación externa. Por eso, White (1959) concluye que si se pretende explicar la conducta exploratoria y manipulativa mediante el concepto de impulso primario, dicho concepto tendría que redefinirse prescindiendo de sus características básicas, lo cual no tiene ningún sentido desde un punto de vista epistemológico.

Como consecuencia de la crítica anterior, White (1959) rechazó la teoría de la reducción del impulso y propuso que la conducta humana, y buena parte de la conducta de las especies no humanas, se dirige básicamente a producir cambios en el entorno. La conducta exploratoria y manipulativa está dirigida por la necesidad psicológica de competencia y de efectancia o causación (*competence and effectance motivation*). La conducta motivada por la necesidad psicológica de efectancia constituye un flujo continuo, sólo ocasionalmente interrumpido por la conducta dirigida a satisfacer las necesidades homeostáticas (hambre, sed y similares).

#### Ved también

En relación con los contenidos tratados, repasad el subapartado 2.2.3 de este módulo.

#### Impulsos y motivación intrínseca

En los experimentos de Harlow, los monos se pasaban horas desmontando acertijos mecánicos, por el simple placer de desmontarlos. Sin embargo, cuando estaban hambrientas, mostraban menos interés por la tarea.

Un enfoque de la motivación intrínseca alternativo al de White, y a los que se basan en él, es el que ha intentado explicar la conducta exploratoria y manipulativa a partir del constructo de activación o *arousal*, y otros constructos directamente relacionados con éste como el nivel óptimo de activación (Hebb, 1955) o el potencial óptimo de activación (Berlyne, 1960). Los enfoques de la motivación intrínseca planteados en torno al constructo de activación se pueden considerar de carácter fisiológico, en contraste con los basados en las necesidades psicológicas de competencia y causación, normalmente etiquetados como enfoques cognitivos.

El planteamiento de White se encuentra en la base de dos de los enfoques más importantes de la motivación intrínseca humana desarrollados durante la década de los setenta: la teoría de la causación personal de DeCharms (1968) y la teoría de la evaluación cognitiva de Deci (1975). Este último autor, en colaboración con sus discípulos Ryan y Vallerand, ha llevado a término el programa de investigación más amplio de carácter experimental sobre la motivación intrínseca con sujetos humanos. Los resultados y las implicaciones teóricas y prácticas de este ambicioso programa de investigación se exponen en la obra de Deci y Ryan (1985).

En la época en la que Deci formulaba la teoría de la evaluación cognitiva, Csikszentmihalyi (1975) proponía su teoría del flujo, que podemos considerar un enfoque de la motivación intrínseca humana complementario al de Deci. Como señala el mismo Csikszentmihalyi (1998), Deci y sus colaboradores se han dedicado sobre todo a estudiar en situación de laboratorio los determinantes de la conducta motivada intrínsecamente, mientras que él se ha ocupado básicamente del análisis de la experiencia subjetiva (flujo) que acompaña a la conducta motivada intrínsecamente en contextos naturales. Los principales estudios empíricos basados en la teoría del flujo se han realizado en las décadas de los ochenta y de los noventa.

Finalmente, Bandura (1986) en su teoría cognitiva social realizó un análisis conceptual agudo de la motivación intrínseca, con importantes implicaciones teóricas, prácticas y de investigación.

En la figura siguiente presentamos de manera esquemática los principales enfoques de la motivación intrínseca que hemos descrito en este subapartado.

Enfoque		Autores
Impulsos		
Impulso de exploración Impulso de manipulación	→	Montgomer Harlow
Activación (y potencial de activación)		

Enfoque		Autores
Nivel de activación óptimo Potencial de activación óptimo	→	Hebb Berlyne
Competencia y autodeterminación		
Efectancia Competencia Causación personal	→	White Harter DeCharms
Enfoques actuales		
Evaluación cognitiva Incentivos intrínsecos (sensaciones, autoeficacia, emociones del éxito) Flujo	→	Deci y Ryan Bandura Csikszentmihalyi

## 5.2. Definición y evaluación de la motivación intrínseca

La definición más usual de la motivación intrínseca (MI) es la de «ejecución de actividades sin mediación de ninguna recompensa externa aparente» (Deci, 1975, pág. 23). Esta definición de la motivación intrínseca en términos estrictamente conductuales presenta un problema principal que reside en los hechos que explicamos a continuación. En muchas ocasiones, las personas se esfuerzan y persisten en la ejecución de actividades motivadas por las expectativas de conseguir recompensas extrínsecas valiosas (dinero, reconocimiento social, poder, etc.). Recordemos que en la mayoría de los casos los incentivos no están físicamente presentes en el momento en que se realiza la conducta; lo que sí está presente son las expectativas de ellos. En estos casos, la no-presencia explícita de recompensas extrínsecas no es un criterio válido para considerar la actividad motivada intrínsecamente. Consideremos, a modo de ilustración, el ejemplo siguiente:

### Ejemplo de definición problemática de la motivación intrínseca

Un niño de quinto curso de primaria que aborrece las matemáticas se pasa durante la semana muchas horas haciendo multiplicaciones y divisiones, porque su padre le ha prometido que si aprueba, le regalará el último modelo de videoconsola, y sabe que su padre cumple las promesas. Un observador externo que desconozca estas circunstancias puede inferir, erróneamente, que este niño está motivado intrínsecamente por las matemáticas, cuando está en realidad motivado por la expectativa de un incentivo extrínseco (por lo que se sabe hasta el momento, la realización de operaciones matemáticas no genera de manera natural videoconsolas).

Esta limitación importante de la definición conductual de motivación intrínseca nos lleva a reconocer que difícilmente se puede definir con precisión este concepto si no se tienen en cuenta determinadas características de la experiencia subjetiva (de la conciencia) del sujeto que hace la conducta. Tradicionalmente (Deci, 1975), se ha considerado que los contenidos de la conciencia indicadores de motivación intrínseca para una tarea son las emociones positivas de disfrute e interés que acompañan a la ejecución de ésta.

### En torno a la motivación intrínseca

Otra definición habitual de conducta motivada intrínsecamente es la siguiente: conducta cuya ejecución constituye una finalidad por sí misma, y no un medio para una finalidad.

Más recientemente, Csikszentmihalyi (1975, 1998) ha estudiado en profundidad las características componentes de la experiencia subjetiva (estado de conciencia) que acompaña a la motivación intrínseca. Ha llamado a este estado de conciencia **experiencia de flujo** (y también *conciencia autotélica* y *experiencia óptima*), y se caracteriza porque el sujeto se muestra del modo siguiente:

- a) Está totalmente concentrado (e implicado) en la realización de la tarea.
- b) El altísimo nivel de concentración en la tarea produce a veces pérdida de la conciencia del yo (la persona está tan concentrada en lo que hace que se olvida de ella misma).
- c) Tiene una sensación alta de control sobre la tarea y sus resultados.
- d) Tiene una percepción «distorsionada» del paso del tiempo (transcurre normalmente mucho más deprisa).
- e) Se siente bien, desde un punto de vista emocional (suele sentirse contento, satisfecho, activo y confiado).

Cuando una persona se esfuerza y persiste en la ejecución de una tarea sin que haya incentivos extrínsecos para ello (reales o anticipados mentalmente) y en el plano subjetivo experimenta con una cierta intensidad las dimensiones que acabamos de señalar, podemos decir que está motivada intrínsecamente.

Constituyen ejemplos típicos de conductas motivadas intrínsecamente en las especies animales inferiores las conductas de juego durante la infancia y las conductas exploratorias (exploración locomotriz y exploración visual) y de manipulación de objetos observadas en individuos adultos, y estudiadas en situación de laboratorio por los psicólogos experimentales al principio de la década de los cincuenta. Por lo que respecta al género humano, la conducta de juego en sus diferentes etapas (sensoriomotriz, simbólica, de dominio y de asimilación de la realidad, según Piaget, 1962) puede considerarse conducta motivada intrínsecamente. En personas adultas, las aficiones son lo más parecido a conductas totalmente motivadas intrínsecamente. La motivación intrínseca también suele ser alta en las actividades profesionales creativas como escribir, pintar, componer, etc. Debemos tener en cuenta, no obstante, que la motivación intrínseca no es patrimonio exclusivo de este tipo de actividades. Como veremos más adelante, si se cumplen determinadas condiciones, prácticamente cualquier tipo de tarea puede llegar a suscitar interés intrínseco.

#### Lo ideal..., y lo real

Buena parte de las tareas que realizamos en la vida cotidiana está doblemente motivada, intrínseca y extrínsecamente, y algunas de estas tareas sólo están motivadas extrínsecamente. En realidad, nos podemos considerar afortunados si trabajamos en lo que nos gusta y además nos pagan para hacerlo. Para muchos, el trabajo es sólo un medio para ganarse la manutención, y a otros les gusta lo que hacen, pero no les pagan.



Para evaluar la motivación intrínseca se utilizan dos tipos principales de procedimientos: conductual y de autoinforme. El procedimiento conductual, utilizado con profusión en los estudios experimentales, consiste en lo siguiente: se proporcionan al sujeto varias tareas en las que puede trabajar a su libre albedrío durante un tiempo limitado. Se mide el tiempo que dedica a cada tarea. El tiempo que el sujeto emplea en una tarea determinada en esta situación de libre elección se toma como el índice de la motivación intrínseca para dicha actividad. Otro modo de medir la motivación intrínseca para una tarea es mediante cuestionarios de autoinforme en los cuales se pregunta al sujeto por su grado de implicación/satisfacción para esta tarea concreta. Ejemplos de autoinformes de este tipo son el cuestionario creado por Treasure y adaptado al español por Sanz (1998) y el procedimiento denominado *método de muestreo de experiencias* elaborado entre los años 1975 y 1976 en la Universidad de Chicago por el equipo de Mihail Csikszentmihalyi (consultad Csikszentmihalyi, 1998).

**Dos..., mejor que uno**

En la mayoría de las investigaciones se ha utilizado un solo procedimiento para medir el MI: el conductual o el autoinforme. Aunque parece que los resultados obtenidos con los dos procedimientos son muy similares, sería conveniente utilizar, siempre que se pueda, los dos procedimientos de forma conjunta. Tendríamos así más garantías de que estamos midiéndola motivación intrínseca.

El MME es, sin ninguna duda, el procedimiento de autoinforme más completo de que disponemos en la actualidad para medir la motivación intrínseca en situaciones de la vida cotidiana y consiste esencialmente en lo que explicamos a continuación. Se proporciona a cada sujeto un receptor electrónico (un busca o un teléfono móvil) y un cuaderno de cuestionarios. Los investigadores activan el receptor varias veces (siete u ocho) al día en intervalos al azar, y cada vez que el receptor suena, el sujeto rellena un cuestionario del cuaderno.

Las preguntas del cuestionario se refieren a parámetros externos de la actividad que realiza, a la dificultad percibida de la tarea y a las habilidades para llevarla a cabo, a los diferentes parámetros de la experiencia de flujo y a la importancia concedida a la tarea (en la figura siguiente podéis observar el contenido concreto de las preguntas).

Fecha: 8/4/76 Hora: 12.06 pm Tiempo empleado: 12.07

Cuando recibió la señal...

¿En qué pensaba? Romeo y Julieta

¿Dónde estaba? En clase de inglés

¿Cuál era su actividad principal? Leer/revisar Romeo y Julieta

¿Qué más hacía? Morder el bolígrafo

¿Por qué estaba haciendo esta actividad?

La tenía que hacer  Quería hacerla  No tenía nada mejor que hacer

	Nada	Un poco	Bastante	Mucho						
¿Cuál era su grado de concentración?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
¿Se tenía que esforzar para concentrarse?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
¿Qué grado de autoconciencia tenía?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
¿Se sentía bien consigo mismo?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
¿Controlaba la situación?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
¿Cumplía sus expectativas?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
¿Cumplía expectativas ajenas?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Describa su estado de ánimo en el momento de recibir la señal:

	Mucho	Bastante	Un poco	No siente	Un poco	Bastante	Mucho	
Alerta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Soñoliento
Feliz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Triste
Irritable	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Jovial
Fuerte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Débil
Activo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Pasivo
Solitario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sociable
Avergonzado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Orgullosa
Implicado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lejano
Excitado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Aburrido
Cerrado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Abierto
Claro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Confuso
Tenso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Relajado
Competitivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Cooperador

Cuestionario del método de muestreo de experiencia

### 5.3. Teorías actuales de la motivación intrínseca

En este subapartado expondremos las tres teorías principales de la motivación intrínseca que hoy día generan una cantidad considerable de investigación empírica, y también en algunos casos procedimientos prácticos para fomentar la motivación intrínseca. Estos tres enfoques son la teoría de la evaluación cognitiva formulada por Deci en 1975 y retocada por Deci y Ryan en 1985; la teoría cognitiva social de Bandura (1986), y la teoría del flujo elaborada por Csikszentmihalyi en 1975 y matizada, ligeramente, en 1998. Para cada una de estas teorías expondremos los principales fundamentos conceptuales y algunos de los estudios empíricos que le han servido de apoyo.

#### 5.3.1. Teoría de la evaluación cognitiva

La teoría de la evaluación cognitiva la propuso inicialmente Deci en el año 1975 para explicar la motivación intrínseca humana. Esta teoría parte de las ideas de White (1959) sobre la motivación de «efectancia» y de DeCharms (1968) sobre la causación personal y la autodeterminación de la conducta. A continuación, expondremos las ideas básicas de la mencionada teoría, aunque no exactamente en el mismo orden en que lo hicieron Deci (1975) y Deci y Ryan (1985).

## 1) Enunciados básicos

a) En lo que concierne a los humanos, la conducta motivada intrínsecamente se debe a una necesidad (psicológica) innata de sentirse competente y autodeterminado. El sentimiento de competencia se refiere a la percepción que tiene la persona de sus habilidades. La autodeterminación consiste en la percepción que tiene de que ella es la causa de su conducta: percibir una acción como el resultado de una decisión y un deseo personal y no de influencias externas, más o menos sutiles. Necesitamos sentirnos capaces (competentes) de realizar aquellas tareas que valoramos, y percibirnos como los agentes causales de nuestras acciones.

b) En los acontecimientos externos relacionados con la conducta (diferentes tipos de recompensas, retroalimentación de la información, etc.) se pueden distinguir dos aspectos funcionales: uno de control y uno informativo. Según si se destaca más un aspecto u otro, los mencionados acontecimientos externos se clasifican como controladores o como informativos.

c) Los acontecimientos externos afectan a la motivación intrínseca mediante las percepciones mediadoras de competencia y autodeterminación. Los acontecimientos controladores disminuyen la motivación intrínseca porque cambian el *locus* de causalidad de la conducta de interno a externo. Los acontecimientos informativos afectan a la motivación intrínseca por medio de la percepción de competencia: si mejoran la competencia percibida, incrementan la motivación intrínseca; si empeoran la competencia percibida, la disminuyen.

d) En el año 1985, Deci y Ryan añadieron una cuarta proposición a la teoría de la evaluación cognitiva que prevé la influencia sobre la motivación intrínseca de los acontecimientos internos (variables psicológicas personales, específicas y globales). Estas variables pueden ejercer un doble papel: actuar directamente como reguladores de la motivación intrínseca y modular la influencia de los acontecimientos externos sobre la motivación intrínseca. Las variables personales moduladoras (diferentes de la competencia percibida y de la autodeterminación) son de carácter disposicional. Dos de las más importantes son el *locus* de control del reforzamiento (Rotter, 1966) y la orientación disposicional de metas. De una manera parecida a como habían hecho con los acontecimientos externos, Deci y Ryan clasifican los acontecimientos internos (variables personales) en informativos y controladores, según si favorecen o perjudican a la motivación intrínseca.

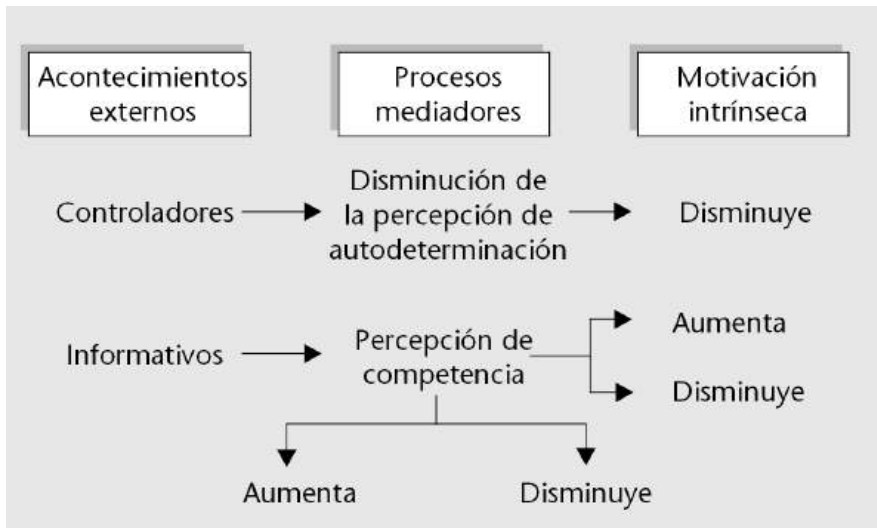
En la figura siguiente podéis observar una representación gráfica de la teoría de la evaluación cognitiva (TAC).

### a) Controlador b) informativo

- a) Un padre propone a su hijo: «Si durante esta semana haces los deberes todos los días, te doblo la paga semanal.»
- b) Una madre: todos los días hace los deberes con su hijo, le resuelve las dudas y le explica cómo se solucionan los errores.

### Ved también

Consultad el subapartado 4.1. para más información sobre las metas.



Representación gráfica de la teoría de la evaluación cognitiva (elaboración propia)

## 2) Investigación empírica

La mayoría de los estudios empíricos basados en la teoría de la evaluación cognitiva son estudios experimentales con sujetos humanos que han intentado contrastar hipótesis derivadas del tercer enunciado del subapartado anterior. La mayoría de estos experimentos han examinado el efecto sobre la motivación intrínseca de las recompensas externas; otros, los menos, han examinado la influencia sobre la MI de la retroalimentación informativa del rendimiento.

### Los costes ocultos de las recompensas extrínsecas

El primer experimento sobre la influencia de las recompensas extrínsecas en la MI lo llevó a cabo Deci en 1971 y constituyó, con ligeras variantes, el paradigma experimental para numerosas investigaciones posteriores.

En este primer experimento, Deci estudió el efecto de las recompensas monetarias sobre la MI. Los sujetos de este experimento fueron estudiantes de bachillerato, a los cuales se les planteó la tarea siguiente: tenían que resolver un total de cuatro rompecabezas sobre relaciones espaciales, con un tiempo límite para cada rompecabezas. Un estudio piloto previo había mostrado que los estudiantes tenían un interés intrínseco amplio por esta tarea. Pasado aquel tiempo, si el sujeto no encontraba la solución, la proporcionaba el investigador, para evitar la tendencia comprobada a volver a trabajar en el rompecabezas no resuelto (el llamado *efecto Zeigarnik*).

Hubo dos condiciones experimentales asignadas a los sujetos. A la mitad de ellos (grupo experimental) se les recompensó al final de la sesión con un dólar por cada rompecabezas resuelto correctamente dentro del tiempo límite. A los estudiantes se les había informado previamente sobre este tipo de recompensa. A la otra mitad de sujetos no se le proporcionó ningún tipo de recompensa externa.

El experimento constó de un total de tres sesiones (de una hora cada una). En la primera se evaluó la MI de los sujetos mediante el procedimiento de libre elección de tarea. En la segunda, se hizo la manipulación experimental que acabamos de describir, y en la tercera se evaluó otra vez el MI mediante el mismo procedimiento.

Los resultados mostraron que los sujetos del grupo experimental, recompensados de la manera descrita por la resolución de rompecabezas, disminuyeron su MI en comparación con los del grupo control (no recompensados). Deci interpretó estos resultados del siguiente modo: las recompensas disminuyeron la MI porque cambiaron el locus de causalidad de la conducta de interno a externo, es decir, disminuyeron la percepción de autodeterminación de los sujetos.

Este procedimiento experimental presentaba dos debilidades metodológicas importantes:

- 1) El investigador principal se encontraba físicamente presente en la habitación donde los sujetos resolvían los rompecabezas, con lo que de alguna manera podría transmitirles, de manera involuntaria e inconsciente, señales sutiles sobre las hipótesis del estudio.
- 2) El investigador principal era quien medía la MI por medio del procedimiento de libre elección de tarea, lo cual podría introducir distorsiones, también involuntarias e inconscientes, en la evaluación (estas dos limitaciones metodológicas se conocen como *efecto Rosenthal*).

La corrección de estas limitaciones dio lugar a lo que Deci denominó el *paradigma general de una sola sesión*. Como su mismo nombre indica, este procedimiento consta de una sola sesión durante la cual el sujeto trabaja en la tarea propuesta (en las condiciones establecidas para su grupo experimental: recompensa, no recompensa, retroalimentación, etc.). Mientras el sujeto trabaja, el experimentador se encuentra en una habitación adyacente, comunicado con el sujeto por medio de un interfono y un espejo de visión unidireccional. En este procedimiento, a diferencia del anterior, sólo se evalúa la MI en una ocasión, después de la manipulación experimental (que se denomina un *diseño sólo después*). Al asignar al azar los sujetos a los diferentes grupos experimentales, se espera que su MI previa a la manipulación sea parecida. La evaluación de su MI posterior, que se basa en la tarea de libre elección, la realiza un segundo investigador que desconoce la condición experimental a la cual pertenece el sujeto, y que está fuera de la vista de éste. Si observamos al sujeto por medio de otro espejo unidireccional, se mide el tiempo en que trabaja libremente en la tarea experimental.

Utilizando este procedimiento, Deci y sus colaboradores realizaron docenas de estudios con diferentes tipos de tareas (rompecabezas, juegos de ordenador, dibujos y anagramas) y distintos tipos de recompensas (dinero, juguetes, bonos, golosinas y elogios verbales). Se manipularon también otras variables como la expectativa de recompensa (anunciándola previamente o no) y la salida de la recompensa (haciendo que ésta estuviera físicamente presente o ausente, durante la realización de la tarea). Como veremos con posterioridad, los resultados de estos experimentos acerca de los efectos de la recompensa sobre la MI son variados y, a veces, contradictorios.

### **Influencia de la retroalimentación (*feedback*) del rendimiento sobre la competencia percibida**

Según la teoría de la evaluación cognitiva, la información *a posteriori* que el investigador proporciona al sujeto sobre su actuación durante la tarea influye sobre su MI ulterior en la medida en que modifica su competencia recibida. La información sobre un buen rendimiento (retroalimentación positiva) mejora la competencia percibida y la MI; la información sobre un rendimiento insuficiente (retroalimentación negativa) perjudica la competencia percibida y la MI.

El primer experimento sobre la influencia de la retroalimentación positiva en la MI lo llevó a cabo Deci en 1971 utilizando un procedimiento muy parecido al paradigma de una sola sesión y una tarea de rompecabezas. Deci encontró, de acuerdo con lo que se esperaba, que los sujetos que recibieron retroalimentación verbal positiva mostraron en la evaluación posterior una MI mayor que los sujetos del grupo control que no recibieron ningún tipo de retroalimentación. Deci, Cascio y Krusell (1973) llevaron a cabo el primer experimento sobre la influencia de la retroalimentación negativa («has resuelto el rompecabezas correctamente, pero has necesitado un tiempo superior a la media»). Los sujetos que recibieron retroalimentación negativa mostraron una MI más baja que los del grupo control que no recibieron ningún tipo de retroalimentación.

El experimento en nuestra opinión más completo sobre los efectos de la retroalimentación en la MI lo llevaron a término Vallerand y Reid (1983). Estos autores estudiaron de forma conjunta, en un solo experimento, los efectos de la retroalimentación positiva y de la retroalimentación negativa sobre la MI. En su investigación utilizaron a estudiantes de educación física que tenían que realizar una tarea de mantenimiento del equilibrio en un aparato llamado *estabilímetro*. Después de realizar unos ensayos de prueba y de medir la MI por la tarea mediante un cuestionario, seleccionaron a 84 sujetos con un nivel intermedio de la MI y les asignaron una de tres condiciones experimentales: retroalimentación positiva, retroalimentación negativa y grupo control sin retroalimentación. Después de realizar la tarea en una de estas condiciones, se midió la competencia percibida de los sujetos, y después su MI por la tarea (de nuevo mediante cuestionario). Los estudiantes que recibieron retroalimentación positiva mostraron una competencia percibida mayor y una MI también

#### **Parece uno, pero son tres**

En el artículo de Deci (1971) se describen tres experimentos diferentes: dos sobre los efectos de las recompensas en el MI, y uno sobre los efectos de la retroalimentación verbal positiva.

más alta que los del grupo control y que los que recibieron retroalimentación negativa; estos últimos, a su vez, mostraron competencia percibida más baja y también la MI más baja que los del grupo control. Los autores interpretaron los resultados en el sentido de que los cambios en la MI se deben a los cambios en la competencia percibida producidos por los diferentes tipos de retroalimentación.

### Resultados: síntesis e interpretación

Como apuntábamos con anterioridad, los resultados de los numerosos estudios sobre los efectos de las recompensas en la MI son variados y a veces contradictorios, al menos en apariencia. En unos casos se ha encontrado que disminuyen la MI; en ocasiones, que la aumentan, y en otras, que no varía. En un intento de poner un cierto orden en estos resultados dispares, Ryan, Mins y Koestner (1983) señalaron que, de hecho, en estos experimentos las recompensas se aplicaron con diferentes criterios (contingencias de recompensa), y propusieron la taxonomía de contingencias de recompensa siguiente:

- a) Recompensa no contingente con la tarea. El sujeto recibe los incentivos simplemente por participar en el experimento, independientemente de lo que haga (este tipo de contingencia es parecido a la contingencia del trabajo por horas).
- b) Recompensa contingente con la tarea. El sujeto recibe los incentivos por trabajar en la tarea o por acabarla, pero sin tener en cuenta la calidad de la ejecución (es lo que en la vida real correspondería al sistema de trabajo a destajo).
- c) Recompensa contingente con la calidad de la ejecución. Sólo se proporcionan los incentivos si se alcanza un determinado nivel de calidad en la realización de la tarea. Por ejemplo, colorear un dibujo sin salir una sola vez del contorno.
- d) Recompensa contingente competitiva. Los sujetos compiten los unos con los otros por un número limitado de recompensas, más pequeño que el número de competidores. Sólo se obtiene la recompensa si se rinde más que el competidor.

Los resultados encontrados según la contingencia de recompensa se pueden resumir del modo siguiente:

- 1) Las recompensas no contingentes con la tarea (recompensas por participar) no afectan a la motivación intrínseca previa.
- 2) Las recompensas competitivas disminuyen la motivación intrínseca.

#### Lectura recomendada

Una de las descripciones más completas y detalladas de los resultados de los experimentos sobre recompensas y motivación intrínseca es el capítulo del libro escrito por Morales y Gabiria (1990). «La motivación social». En: S. Palafox; J. Villa (ed.). *Motivación y emoción*. Madrid: Alhambra.

3) Las recompensas contingentes con la realización de la tarea disminuyen la motivación intrínseca alta, pero incrementan la motivación intrínseca baja.

4) Las recompensas contingentes con la calidad de la ejecución, en la mayoría de los estudios, incrementan la MI, si comparamos este procedimiento con un grupo de control al cual no se proporciona ningún tipo de recompensa.

Por lo que respecta a la influencia sobre la motivación intrínseca de la expectativa y el efecto de la recompensa, se ha encontrado que: 1) sólo las recompensas anunciadas previamente, y por lo tanto esperadas, disminuyen la motivación intrínseca; y 2) las recompensas disminuyen la motivación intrínseca cuando son muy manifiestas (su presencia en el entorno se destaca mediante varios procedimientos), pero no a la inversa.

Los resultados de la mayoría de los estudios sobre los efectos de la retroalimentación (*feedback*) del rendimiento en la motivación intrínseca muestran que la retroalimentación positiva (información verbal sobre un buen rendimiento en la tarea) incrementa la motivación intrínseca, mientras que la retroalimentación negativa la disminuye. Los resultados sobre la influencia de la retroalimentación en la motivación intrínseca son, en este sentido, más claros y consistentes que los relativos a los efectos de las recompensas.

En el año 1975, Deci identificaba retroalimentación positiva con recompensa verbal/social. Si se acepta esta identificación, se puede concluir que, efectivamente, las recompensas sociales incrementan la MI, a diferencia de las recompensas materiales (dinero, golosinas, etc.) que producen varios efectos. Personalmente, pensamos que esta identificación no es correcta. La retroalimentación positiva es más que una simple recompensa verbal, ya que aporta normalmente información para mejorar el rendimiento, o para incidir sobre la interpretación (atribución causal) del rendimiento. En el libro de Deci y Ryan (1985), ya no se mantiene la identificación entre retroalimentación informativa y recompensa verbal.

Deci y Ryan (1985) interpretan del modo siguiente los resultados que hemos resumido como favorables a la teoría de la evaluación cognitiva: cuando se proporciona retroalimentación informativa, si es positiva, potencia la percepción de competencia y, a su vez, favorece la MI. Contrariamente, la retroalimentación negativa disminuye la competencia percibida y la motivación intrínseca. El uso de recompensas extrínsecas perjudica la MI porque disminuye la percepción de autodeterminación y cambia el *locus* de causalidad de interno a externo.

No obstante, hay que plantear algunas objeciones a esta interpretación. La primera y más importante es que en la gran mayoría de estos estudios no se evaluaron las percepciones de competencia y autodeterminación, y por lo tanto, resulta empíricamente imposible comprobar su papel como mecanismos mediadores de la motivación intrínseca. Otras objeciones se refieren a incon-



sistencias puntuales entre la interpretación global y los resultados de algunos estudios concretos; así, las recompensas contingentes con la calidad de la ejecución son más controladoras que las contingentes con la tarea, y esto significa que perjudicarían más la percepción de autodeterminación. Sin embargo, los datos empíricos muestran que las recompensas contingentes con la calidad de la ejecución, en comparación con las contingentes con la tarea, favorecen más la motivación intrínseca.

### 5.3.2. La teoría cognitiva social

En su teoría cognitiva social (TCC), Bandura (1986) realizó uno de los análisis, según nuestra opinión, más brillantes de la MI. Este análisis contiene una crítica aguda de algunos aspectos de la teoría de la evaluación cognitiva y una propuesta teórica propia sobre la MI derivada de esta crítica. Por otra parte, Bandura inició una línea de investigación empírica derivada de su enfoque teórico de la MI. En este subapartado trataremos de manera sucesiva estos tres aspectos.

#### 1) Críticas a la teoría de la evaluación cognitiva

Según nuestra opinión, la crítica de Bandura (1986) a la teoría de la evaluación cognitiva puede desglosarse en los puntos siguientes:

a) Inverificabilidad de la influencia de las necesidades psicológicas de autodeterminación y competencia. Según la TEC, la MI se debe a las necesidades psicológicas (variables internas muy parecidas a los impulsos) de autodeterminación y competencia; sin embargo, en la gran mayoría de los estudios basados en la TEC, no se evalúan de manera independiente estas variables. Por eso, no puede comprobarse la influencia causal sobre la MI ni su papel mediador de los efectos de los acontecimientos externos sobre la MI:

«Las teorías de los impulsos son demostrables cuando éstos se miden de manera independiente de la conducta que se supone que activan. Si se toman las variaciones en la ejecución de la tarea como signos de variación de la intensidad de las necesidades de autodeterminación y competencia, la circularidad despoja a la teoría de valor predictivo y explicativo..., los datos sobre la existencia de un doble vínculo entre la aplicación de incentivos, la percepción de autodeterminación y el interés intrínseco en la actividad constituyen la demostración más potente de la teoría.»

Bandura (1986, pág. 268).

#### Paradojas de la vida

Es realmente curioso que la teoría de la evaluación cognitiva, que se basa en la crítica de White al concepto clásico de impulso, proponga como determinantes personales de la motivación intrínseca los impulsos psicológicos de autodeterminación y competencia.

b) Falta de criterios objetivos para la clasificación (*a priori*) de los acontecimientos externos como controladores o informativos. La distinción entre acontecimientos controladores e informativos es fácil de establecer en el campo teórico, pero los acontecimientos reales que pueden afectar a la MI son difíciles de clasificar porque tienen múltiples vertientes. Por eso, las clasificaciones de los acontecimientos externos en las investigaciones sobre la TEC son intuitivas y muchas veces *a posteriori*. Así, en principio, las recompensas basadas en la calidad de la ejecución se consideraron más controladoras que las basadas en la realización de la tarea, porque comportan un criterio de recompensa más exigente. Cuando los datos empíricos mostraron que el primer tipo de contingencia favorece la MI, las recompensas contingentes con la calidad de la ejecución se reetiquetaron como informativas. Hasta que no tengan criterios objetivos para clasificar los acontecimientos externos como informativos o controladores, no puede contrastarse de forma adecuada la TEC.

c) Escasa relevancia social de la investigación empírica. La mayoría de las investigaciones basadas en la TEC se ha centrado en estudiar cómo los acontecimientos externos afectan a tareas en las cuales las personas ya tienen un interés alto. Este enfoque tiene una importancia social muy limitada si lo comparamos con otro cuyo objetivo es estudiar qué se puede hacer para que tareas en principio aburridas se conviertan en interesantes intrínsecamente. De hecho, la mayoría de las actividades en las cuales las personas se lo pasan bien, en principio, ha tenido poco interés o ninguno para ellas (los niños no nacen con un interés innato por componer poesías, dar patadas a una pelota, tocar el piano o coleccionar sellos).

## 2) Concepción de la MI desde la teoría cognitiva social

Según la TCS, las conductas motivadas intrínsecamente (las que uno emprende porque se divierte haciéndolas) no están reguladas por las necesidades psicológicas globales e innatas de autodeterminación y competencia, sino por las consecuencias afectivamente positivas que genera de una manera natural y espontánea su ejecución (incentivos intrínsecos). En otras palabras, una conducta motivada intrínsecamente es aquella cuya ejecución está regulada, principalmente, por los incentivos intrínsecos que produce.

En la TCS (Bandura, 1986), se proponen dos dimensiones o criterios objetivos para distinguir entre incentivos intrínsecos y extrínsecos y para establecer las diferentes categorías de incentivos intrínsecos (observad la figura siguiente). Estas dos dimensiones son la contingencia (tipo de relación entre la conducta y los incentivos) y el *locus* (lugar o ubicación donde se producen los incentivos). La contingencia puede ser natural (los incentivos son consecuencias naturales de la conducta) o arbitraria (los incentivos son consecuencias relacionadas con la conducta por criterios o convencionalismos sociales). El *locus* es externo si los incentivos son acontecimientos que se producen en el entorno (fuera del sujeto), y es interno si son acontecimientos que se producen en el sujeto.

### ¿Informan o controlan?

Consideremos el caso de un cantante de ópera que exige unos honorarios altísimos por cada actuación. ¿Son controladores o informativos los honorarios que recibe? Si son controladores, ¿controla el empresario al cantante o es éste quien controla al empresario? Si son informativos, ¿se corresponden con la calidad del cantante o dependen de otras variables?

		Contingencia	
		Natural	Arbitraria
Locus de control	Externo	Intrínseco	Extrínseco
	Interno	Intrínseco	Intrínseco

Clasificación de los incentivos en intrínsecos y extrínsecos según la contingencia (natural-arbitraria) y el *locus de control* (interno-externo).

Según la TCS, los incentivos extrínsecos son consecuencias de la conducta arbitrarias y externas y positivas afectivamente. Todas las demás combinaciones de las dimensiones de contingencia y de *locus* dan lugar a incentivos intrínsecos (consecuencias naturales y consecuencias internas de la conducta). Ilustraremos con ejemplos cada una de las cuatro categorías de incentivos.

a) Incentivos intrínsecos naturales-externos. En este caso, se trata de cambios que tienen lugar en el entorno y que constituyen consecuencias naturales de la conducta. Ejemplos de este tipo de incentivos intrínsecos son los sonidos agradables producidos por el manejo hábil de un instrumento musical, las vistas maravillosas que puede contemplar un escalador o las sensaciones táctiles agradables que experimenta un nadador en la piscina.

b) Incentivos intrínsecos naturales-internos. Este tipo de incentivos intrínsecos está constituido por los cambios fisiológicos y las sensaciones propioceptivas e interoceptivas agradables que se derivan de forma natural de la ejecución de algunas actividades. Un ejemplo de este tipo de incentivos intrínsecos son las sensaciones de bienestar corporal producidas por el ejercicio físico, una vez superada la etapa inicial de las agujetas.

c) Incentivos intrínsecos arbitrarios-internos. Esta categoría de incentivos intrínsecos se refiere a los fenómenos psicológicos que se derivan del éxito en la realización de una determinada conducta como el fortalecimiento de la autoeficacia y las emociones positivas relacionadas con el éxito. Según Bandura, los incentivos intrínsecos de esta categoría son los más importantes en la regulación de la motivación.

#### El placer de la conquista

Para un escalador, volver a coronar la misma cima siguiendo una ruta ya conocida y en condiciones climáticas idénticas constituye algo falto de interés, aunque le continúe ofreciendo unas vistas maravillosas. Esta meta ya conquistada no constituye un reto para él, y, por lo tanto, su éxito no le permitirá fortalecer su autoeficacia ni experimentar emociones positivas.

El carácter arbitrario de la contingencia entre la conducta y las variables psicológicas mencionadas se refiere al hecho de que no dependen de niveles fijos de rendimiento (dificultad de la tarea), sino de criterios personales que se forman a partir de la particular historia de aprendizaje social de cada individuo. No obstante, una vez formados estos criterios personales de rendimiento, las emociones relacionadas con el éxito se derivan de ellos de manera casi automática. La obtención de un aprobado en una asignatura no genera invaria-

blemente respuestas emocionales positivas en todos los estudiantes. Producirá satisfacción en aquellos que aspiran a un aprobado, pero no en los que aspiran a un sobresaliente.

d) Incentivos extrínsecos. Están constituidos por acontecimientos que son por sí mismos de naturaleza social, o por objetos y acontecimientos que se relacionan con la conducta por medio de convenios sociales. Las felicitaciones por una tarea bien hecha, los aplausos después de una actuación o el dinero recibido por hacer un trabajo constituyen ejemplos de incentivos extrínsecos.

### 3) Investigación empírica

La línea de investigación sobre la MI planteada a partir de la TCS pretende estudiar los procedimientos con el fin de incrementar el interés intrínseco por tareas en principio aburridas de acuerdo con su crítica a la TEC.

El estudio clásico, en este sentido, lo realizaron Bandura y Schunk (1981), en el cual examinaron la relación entre el establecimiento de objetivos, la autoeficacia, el rendimiento y la motivación intrínseca en una tarea matemática: resolver problemas de restas. En este estudio experimental, niños de seis y siete años, muy poco hábiles en la resolución de restas, participaron en un programa de autoaprendizaje durante siete sesiones de treinta minutos. En estas sesiones tenían que resolver un total de siete cuadernos de restas dirigidas de manera estándar por un tutor.

El programa autoinstructivo se llevó a término en cuatro condiciones diferentes (diez niños en cada una), definidas por los objetivos asignados a cada grupo de niños. En la condición de metas próximas se pidió a los niños que resolvieran un cuaderno de restas en cada sesión; en la de metas distales se les propuso tener resueltos todos los cuadernos al final de la séptima sesión; en la condición sin metas se les dejó trabajar a su aire, sin explicitar ningún tipo de objetivo. En un cuarto grupo (control), únicamente se evaluó el rendimiento y la autoeficacia, sin aplicar el programa de aprendizaje. Los niños de la condición metas próximas fueron los que mostraron más habilidad, más autoeficacia y más interés intrínseco por la tarea.

Por otra parte, independientemente de la condición de entrenamiento, los sujetos con autoeficacia alta mostraron más interés intrínseco que los de autoeficacia baja. El interés intrínseco se evaluó mediante el procedimiento de elección de tarea, en una sesión aparte, un día después de la evaluación del rendimiento y de la autoeficacia.

Manderlink y Harakiewicz (1984) estudiaron también la influencia del establecimiento de objetivos sobre el rendimiento, la expectativa de éxito y la MI, pero a partir de un interés inicial alto por la tarea (resolución de rompecabezas verbales). Compararon los efectos sobre las variables mencionadas de una condición de metas próximas, una condición de metas lejanas y una condi-

#### **Delicatessen metodológicas**

En el estudio de Bandura y Schunk (1981), para medir la autoeficacia de los niños de seis y siete años para hacer restas, primero se les enseñó a utilizar correctamente las escalas de evaluación. Para ello se les propuso que hicieran saltos de longitud de diferentes distancias y se les pedía que autoevaluaran mediante escalas de cien puntos la capacidad que creían tener para efectuar los diferentes saltos.

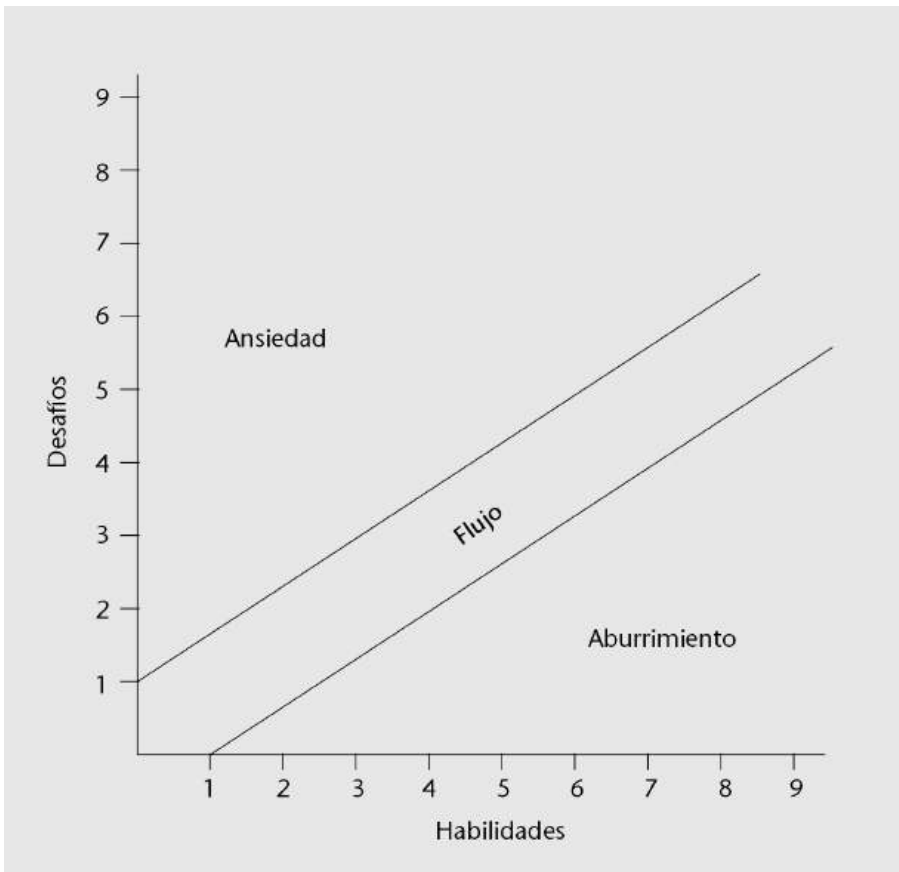
ción sin metas. La condición de metas próximas generó expectativas de éxito mayores, pero la condición de metas lejanas fue la que produjo un incremento más alto de la motivación intrínseca. Estos autores consideran que sus resultados constituyen un corolario (completan) de los obtenidos por Bandura y Schunk (1981): el establecimiento de metas próximas, que promueve un desarrollo más alto de la autoeficacia, es un procedimiento adecuado para fomentar la MI para tareas inicialmente poco interesantes; cuando la MI inicial para una tarea es media/alta (y también la autoeficacia), el mejor procedimiento para mantenerla e incluso incrementarla parece que es el establecimiento de metas lejanas (en este caso, la utilización de metas próximas afectaría negativamente a la percepción de autodeterminación).

Considerados de manera conjunta, los resultados de Bandura y Schunk (1981) y los Manderlink y Harakiewicz (1984) sugieren la existencia de un efecto umbral en la relación entre la autoeficacia y la MI: el incremento de la autoeficacia más allá de valores moderados/altos no genera incrementos correlativos en el interés intrínseco.

### **5.3.3. Teoría del flujo**

#### **1) El modelo teórico global del flujo**

En 1975, Csikszentmihalyi propuso un modelo para explicar la experiencia de flujo que las personas experimentan cuando realizan un tipo determinado de actividades. Este modelo aparece representado en la figura que viene a continuación.



El modelo global de flujo de Csikszentmihalyi

Tal como puede observarse en la figura anterior, la experiencia de flujo depende de la relación entre dos variables: la dificultad de la tarea (reto o desafío) y el nivel de habilidad del sujeto para llevarla a término; o mejor dicho, de la correspondencia entre la percepción que tiene el sujeto de la dificultad de la tarea y la percepción de su habilidad (autoeficacia), ya que las variables que en realidad se miden mediante la MME son los juicios del sujeto. La proporción desafíos/habilidades necesaria para que la persona experimente flujo mental tiene que aproximarse a la unidad, representada en la figura por la línea en diagonal; en otras palabras, la persona experimentará flujo cuando su percepción de habilidad se corresponda con la dificultad de la tarea (reto óptimo). Si la dificultad de la tarea supera ampliamente las habilidades del sujeto, y la tarea es importante, experimentará ansiedad. Si las habilidades y, en consecuencia, la autoeficacia, son muy superiores a la dificultad de la tarea, el sujeto se aburrirá.

#### La diagonal del flujo

A un pianista principiante le puede resultar desafiador aprender las claves correspondientes a las diferentes notas, y puede sentir el flujo sólo con el hecho de ejecutar las claves en el teclado. Cuando ya domina la ejecución de las escalas, necesita nuevos desafíos para experimentar el flujo, si no se aburrirá. Como describe con matices un poco literarios el mismo Csikszentmihalyi (1998), «la diagonal de flujo representa una calle de dirección única hacia una complejidad creciente».

El modelo representado en la figura es un modelo global, en un doble sentido. Por una parte, pretende explicar la experiencia de flujo de diferentes sujetos, con diferente grado de habilidad respecto de una misma tarea; un sujeto con una habilidad baja (una puntuación de tres) puede experimentar flujo (si la dificultad de la tarea es también baja), de la misma manera que un sujeto con habilidad alta (una puntuación de ocho). Por otra parte, es un modelo apli-

cable a muchas tareas diferentes; en principio, cualquier tarea puede generar experiencia de flujo, si la dificultad se corresponde con las habilidades. Este modelo es también diacrónico: permite explicar cómo evoluciona a lo largo del tiempo la experiencia de flujo para una actividad concreta en un sujeto concreto. Para que una tarea continúe generando flujo, el sujeto tiene que fijarse progresivamente retos nuevos a medida que aumenta su destreza.

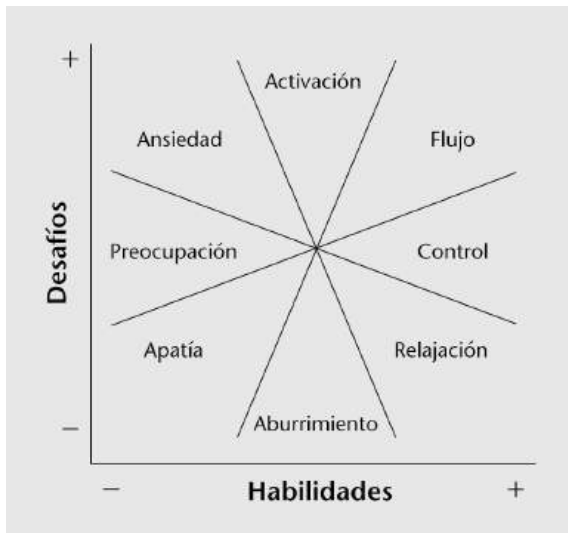
## 2) La investigación empírica y el modelo específico de flujo

Así como las investigaciones basadas en la TEC y la TCS son de carácter experimental, las derivadas de la teoría del flujo son de carácter observacional/correlacional y se han llevado a término utilizando procedimientos como el MME, otros cuestionarios de autoinforme para medir el flujo y entrevistas. Una gran parte de las investigaciones empíricas iniciales tuvo como objetivo someter a prueba la predicción central de la teoría: la experiencia de flujo, con sus diferentes dimensiones, se producirá cuando las habilidades del sujeto se correspondan con la dificultad de la tarea. Estas primeras investigaciones fueron un poco frustrantes: a pesar de las numerosas muestras estudiadas y el refinamiento progresivo del cuestionario utilizado en el MME, no se encontró la relación prevista entre la proporción desafíos/habilidades y el conjunto de las dimensiones más importantes de la experiencia de flujo: alta concentración, alta creatividad, alta sensación de control y elevada satisfacción/disfrute durante la realización de la tarea.

En el año 1985, el equipo de Fasto Massimini, de la Universidad de Milán (consultad Massimini y Carli, 1986) hizo una aportación interesante metodológica en esta línea de investigación. La aportación consistió en transformar las puntuaciones directas reunidas mediante el MME en puntuaciones Z utilizando la puntuación media del sujeto en cada una de estas variables. Al llevar a cabo esta transformación de las variables, se observó que la congruencia desafíos/habilidades genera flujo cuando estas variables superan el valor medio para cada sujeto particular (puntuación Z superior a cero). Este hallazgo empírico tuvo un corolario teórico interesante: la formulación de un modelo específico (para un sujeto particular en una tarea particular) de la experiencia de flujo (observad la figura siguiente).

### Lectura complementaria

La exposición más reciente y sistemática del modelo teórico de flujo (global y específico) y de la investigación empírica sobre éste se encuentra en Csikszentmihalyi (1998).

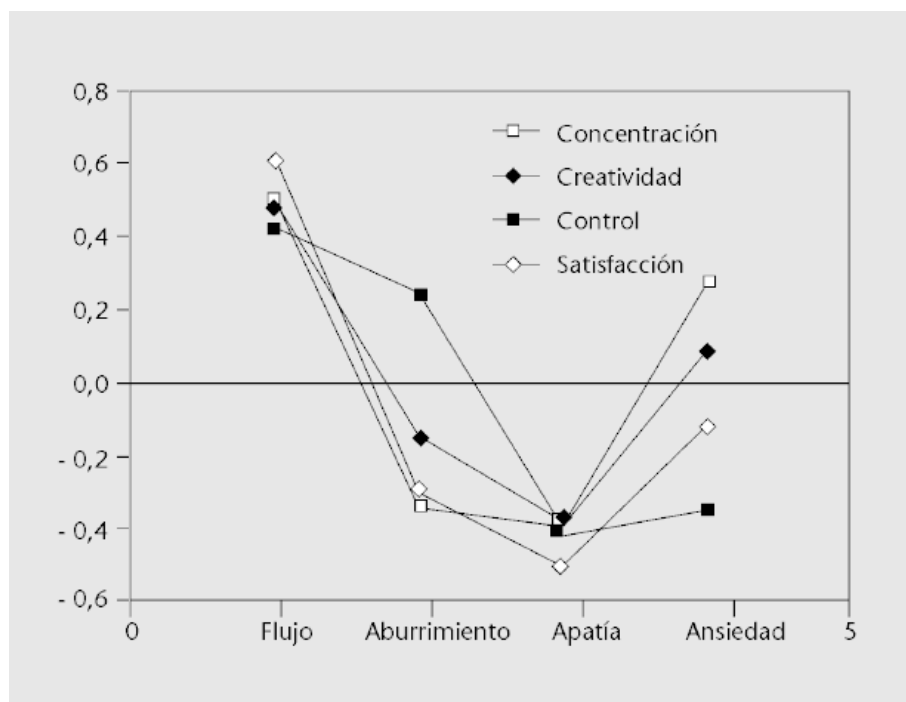


El modelo específico de flujo. El origen de la experiencia óptima se encuentra en la media de desafíos y habilidades (sólo por encima de aquel punto se empieza a experimentar).

Según este modelo, un sujeto concreto en una actividad concreta sólo experimentará flujo cuando sus habilidades se ajusten al nivel de dificultad de la tarea, y ésta sea media/alta para este sujeto en aquel momento. Si la dificultad y la habilidad son bajas, la persona experimentará apatía; si la dificultad es alta y la habilidad baja, se producirá ansiedad; y si la dificultad es baja y la habilidad alta, el sujeto se aburrirá. El modelo específico de flujo (para un sujeto concreto respecto de una tarea concreta en un momento concreto) de la figura anterior no es contradictorio, sino complementario, con el modelo global y diacrónico de la figura.

Las predicciones del modelo específico de flujo han recibido confirmación empírica en un estudio hecho por Massimini y Carli (1998) con una muestra de estudiantes de instituto en la ciudad de Milán. Los resultados de este estudio, resumidos en el gráfico siguiente, muestran cómo cuatro de los componentes básicos de la experiencia de flujo (concentración, sensación de control, percepción de control y satisfacción) sólo adquieren valores altos (expresados en puntuaciones Z) cuando la dificultad de la tarea y la habilidad del sujeto son medias/altas.





Puntuaciones Z y medias

Resultados de la investigación de Massimini y Carli (1998). Las puntuaciones altas en concentración, creatividad, percepción de control, satisfacción y experiencia de flujo sólo se producen cuando la dificultad de la tarea y las habilidades del sujeto son altas.

Por otro lado, y aunque sea un poco chocante, las actividades en las cuales los estudiantes manifestaron que experimentaban flujo son, por orden decreciente de frecuencia, realizar tareas escolares (34% del total de experiencias de flujo), interactuar con compañeros (28%), pensar (8%), actividades artísticas (7%) y leer (5%).

#### 5.4. Procedimientos para fomentar la motivación intrínseca

Como señaló acertadamente Bandura (1986), el enfoque más relevante desde un punto de vista social, en la investigación sobre la MI, es el que se ocupa de estudiar y aplicar procedimientos para fomentar la MI para tareas que suscitan en principio poco interés.

En la actualidad, tenemos bastante conocimiento sobre estos procedimientos. Proponemos su clasificación en tres grandes categorías:

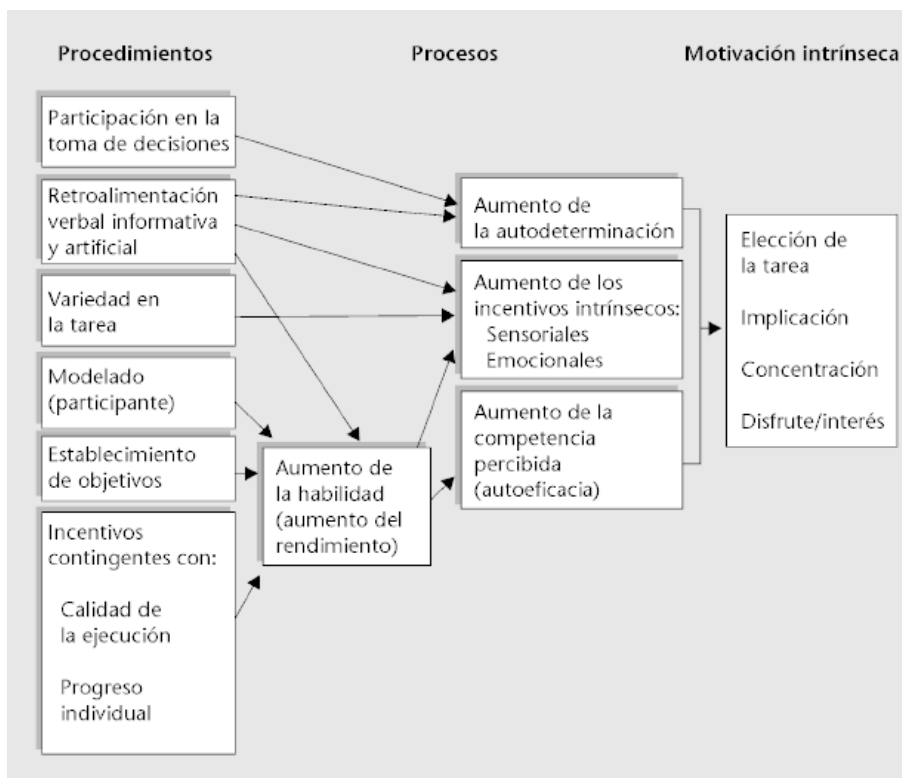
1) Procedimientos centrados en la presentación y planificación de las tareas. Incluiríamos aquí la participación en la toma de decisiones, la variedad y novedad en el contenido de las tareas (para evitar la rutina y el aburrimiento), y las técnicas de establecimiento de objetivos. Al utilizar estas técnicas, se debe

procurar que la dificultad de las metas se adecue a las habilidades del sujeto y que éste participe en el establecimiento de metas, para potenciar su grado de compromiso y su sentido de autodeterminación personal.

2) Procedimientos centrados en la enseñanza de habilidades. Los procedimientos que parece que facilitan al máximo la adquisición de habilidades nuevas y el fortalecimiento de la autoeficacia son los de modelado participante en los cuales el sujeto, en primer lugar, observa la habilidad en cuestión y, después, la práctica, y recibe retroalimentación adecuada para corregir los errores.

3) Procedimientos de aplicación de incentivos extrínsecos. En muchos casos, para motivar el aprendizaje de habilidades nuevas implicadas en la ejecución de una tarea y fomentar el interés intrínseco por ella, no hay más remedio, en las etapas iniciales, que utilizar incentivos extrínsecos (premios, alabanzas, etc.). En este caso, se tiene que procurar que los incentivos mencionados sean contingentes con la calidad de la ejecución y con el progreso individual (no contingentes con la tarea) y que sean tan poco salientes como sea posible. A medida que el sujeto mejora sus habilidades, se pueden ir retirando de manera progresiva los incentivos extrínsecos, ya que la actuación hábil producirá sus propios incentivos intrínsecos.

Estos procedimientos pueden aplicarse por separado o combinándolos en una sola intervención, y potencian la MI por medio de los procesos mediadores especificados en la figura que viene a continuación.



Procedimientos y procesos en el desarrollo de la motivación intrínseca.

## 5.5. La motivación extrínseca

Quizá la mejor manera de definir la motivación extrínseca es por oposición a la motivación intrínseca. En esta acotación de significados nos puede resultar de utilidad la clasificación de incentivos intrínsecos y extrínsecos propuesta por Bandura (1986) en su teoría cognitiva social. A partir de esta propuesta podemos definir como conducta motivada extrínsecamente toda aquella en la cual el esfuerzo y la persistencia están regulados principalmente por incentivos externos (objetos o acontecimientos que se producen en el entorno) y de contingencia arbitraria (relacionados con la conducta para una convención social).

El trabajador que se esfuerza porque le pagan, pero no le gusta su trabajo; el niño que practica un deporte porque es una ocasión de estar con sus amigos; el adolescente que se esfuerza en los estudios porque su padre le ha prometido una moto; o el ejecutivo que sólo vive por el trabajo con el objetivo de escalar puestos en su empresa. Todos estos casos constituyen ejemplos de conductas motivadas extrínsecamente. No obstante, también se consideran conductas motivadas extrínsecamente las que tienen como finalidad principal la evitación del castigo. Así, el soldado que se esfuerza en sus tareas para evitar una semana entera de guardias en el cuartel, o el niño que hace sus deberes para que los padres no lo riñan constituyen también ejemplos de motivación extrínseca.

De hecho, una gran parte de los estudios y procedimientos incluidos en el epígrafe de condicionamiento instrumental estaría, quizá, mejor ubicada con la etiqueta de procedimientos de motivación extrínseca. Algunos psicólogos actuales de la motivación como Heckhausen (1991) han descrito de forma brillante este cambio de perspectiva, que resumimos personalmente en los puntos siguientes:

a) Tradicionalmente, solía afirmarse que mediante los procedimientos de condicionamiento instrumental se aprenden respuestas nuevas. No obstante, poco a poco, los estudios experimentales y los análisis teóricos han demostrado que eso no es exactamente así. En el procedimiento de reforzamiento positivo se aprende, hasta cierto punto, una conducta nueva durante la fase de modelado de respuesta. Sin embargo, una vez que, establecida la respuesta nueva, se aplica un programa de reforzamiento parcial o un procedimiento de extinción, no se aprende ni se olvida ninguna respuesta nueva; sólo se producen cambios en la ejecución de la conducta adquirida.

b) A partir del análisis de los experimentos sobre las conductas de evitación, Bolles (1975) llegó a la conclusión de que los animales no aprenden conductas de evitación nuevas diferentes de las aportadas por su repertorio natural/ecológico. En todo caso, aprenden a regular estas conductas según las expectativas nuevas adquiridas durante el entrenamiento.

### Motivación extrínseca

Una descripción detallada y clara de los procedimientos de motivación extrínseca puede verse en el capítulo 5 del libro de Reeve (1992).

c) Se pueden aprender conductas nuevas (recorrer un laberinto) sin que se hayan reforzado, como se demostró ya hace muchos años en los experimentos de aprendizaje latente (Tolman, 1932). Las recompensas son necesarias para la ejecución, pero no para el aprendizaje de conductas nuevas.

Este cambio de perspectiva ha llevado a algunos autores (Reeve, 1992) a reetiquetar los diferentes procedimientos de condicionamiento instrumental como procedimientos de motivación extrínseca. Éstos son (observad la figura siguiente) el reforzamiento positivo continuo y parcial (programas de reforzamiento), el reforzamiento negativo, la extinción y el castigo. Personalmente, estamos de acuerdo con este cambio de perspectiva, siempre que las consecuencias recompensantes utilizadas en estos procedimientos sean externas y arbitrarias.

#### Dos tipos de castigo

- a) Positivo: «Pórtate bien o recibirás».
- b) Negativo: «Si no te comes el pescado, te quedas sin postre».

		Valencia de las consecuencias	
		Positiva	Negativa
Consecuencias de la conducta	Presentadas a la persona	Refuerzo positivo (continuo, parcial)	Castigo positivo
	Retiradas a la persona	Omisión (castigo negativo)	Refuerzo negativo (supresión y evitación de consecuencias negativas)

Procedimientos de motivación intrínseca

Por extensión de lo anterior, nos atrevemos a proponer que las técnicas de modificación de conducta, basadas en los procedimientos de condicionamiento instrumental, son propiamente intervenciones de carácter motivacional, procedimientos de motivación extrínseca, y no experiencias de enseñanza/aprendizaje.

## 6. Campos de aplicación de la psicología de la motivación

En este apartado, presentaremos algunas aplicaciones de la psicología de la motivación en tres áreas importantes de la vida humana: la promoción de la salud, la educación escolar y el deporte y la educación física.

### 6.1. Psicología de la motivación aplicada

Por *psicología de la motivación aplicada* entendemos la translación de los enfoques, los modelos, las variables y las técnicas motivacionales de carácter general a ámbitos conductuales delimitados como la promoción de la salud, la actividad educativa escolar, el deporte y la actividad física, la actividad laboral o la actividad de consumo.

Creemos que, aunque hay varios campos de aplicación, según el área de actividad considerada, los enfoques, los modelos, las variables y las técnicas son en gran manera comunes a los diferentes ámbitos. Por eso, desde nuestro punto de vista, hay una psicología de la motivación aplicable y aplicada a diferentes campos, y no varias y diferentes psicologías de la motivación aplicadas.

Por otra parte, entendemos que la aplicación de la psicología de la motivación supone dos aspectos complementarios entre sí:

- a) Predecir la elección, el inicio, el esfuerzo y la persistencia en la realización de conductas concretas.
- b) Intervenir sobre los determinantes (variables) motivacionales para incidir sobre la elección, el inicio, el esfuerzo y la persistencia en la realización de conductas concretas.

Teniendo en cuenta los comentarios anteriores, podríamos definir la *psicología de la motivación aplicada* como la utilización de los enfoques, modelos, variables y técnicas de la psicología de la motivación básica para predecir e intervenir sobre la elección, el inicio, el esfuerzo y la persistencia en la conducta en ámbitos específicos de actividad.

Por razones de espacio, en este subapartado no trataremos todos los ámbitos de aplicación de la psicología de la motivación, sino tan sólo unos cuantos: la promoción de la salud, la actividad educativa escolar y el deporte y la actividad física.

## 6.2. Enfoques, modelos, variables, técnicas y agentes motivacionales

Con la finalidad de utilizar un esquema conceptual mínimamente unitario y coherente en la presentación de los ámbitos de aplicación mencionados, y en consonancia con las premisas que hemos planteado en el subapartado anterior, consideramos conveniente delimitar lo que entendemos por enfoques, modelos (teorías), variables y técnicas motivacionales.

En nuestra propuesta, los enfoques constituyen perspectivas de estudio de la motivación humana estructuradas en torno a constructos psicológicos amplios como la motivación de éxito, la motivación intrínseca, la competencia percibida o la cognición social. En lo que concierne a perspectivas de un mismo objeto de estudio, los enfoques pueden compartir, y comparten de hecho, en algunos casos, aspectos comunes. Así, la influencia motivacional de las expectativas y de las atribuciones causales se observa en los cuatro enfoques que acabamos de enumerar.

Los modelos constituyen propuestas concretas de relación entre variables motivacionales y de éstas con la conducta. En general, un enfoque suele incluir varios modelos. Así, por ejemplo, dentro del enfoque de la motivación de éxito podemos hablar al menos de tres modelos o teorías: la teoría de la necesidad de logro (Atkinson, 1974), la teoría de la atribución (Weiner, 1980) y la teoría de la orientación de metas (Duda, 1992; Nicholls 1984). El enfoque de la motivación intrínseca incluye también varios modelos: la teoría de la evaluación cognitiva, la teoría cognitiva social y la teoría del flujo.

Las variables son los constructos específicos utilizados por los diferentes modelos, y que actúan como determinantes de la elección, el esfuerzo y la persistencia en la conducta. Distintos modelos comparten algunas de las variables o determinantes motivacionales.

Las técnicas motivacionales se refieren a los procedimientos que podemos utilizar para modificar los determinantes y, en último término, la conducta. Un aspecto importante que debemos considerar es que no se da una correspondencia biunívoca entre procedimientos o técnicas y determinantes. Es frecuente que un determinante concreto pueda modificarse por medio de varios procedimientos diferentes. Por otra parte, hay procedimientos que se pueden utilizar para modificar distintos determinantes, o casi mejor, que pueden actuar modificando varios determinantes al mismo tiempo. Así, por ejemplo, el establecimiento de objetivos, una de las técnicas motivacionales más utilizadas, sirve para planificar metas próximas, específicas y realistas, pero al mismo tiempo, de forma indirecta, incrementa la autoconfianza, y modifica muy probablemente las atribuciones causales y también hace que mejore la motivación intrínseca para la tarea. Este efecto múltiple se debe a la influencia bidireccional (determinismo recíproco) entre las variables motivacionales.

### Ved también

Consultad la teoría cognitivo-social y la teoría del flujo de los subapartados 5.3.2. y 5.3.3. respectivamente en este módulo didáctico.

En la tabla siguiente se pueden ver los principales enfoques, los modelos, las variables y las técnicas utilizadas en los tres ámbitos de aplicación mencionados.

Enfoques	Modelos	Variables	Técnicas
Motivación de la consecución	Teoría de la evaluación cognitiva	Incentivos	Modelado
Motivación intrínseca	Teoría del flujo	Expectativas	Establecimiento de objetivos
Competencia percibida	Teoría atribucional	Atribuciones causales	Contingencias de objetivos (técnicas de refuerzo)
Cognición social	Teoría de la autoeficacia	Metas u objetivos	Retroalimentación verbal (recompensa, informativa)
	Modelo de creencias sobre la salud	Orientación de metas	Entrenamiento
	Teoría de la acción razonada	Clima motivacional	Persuasión
	Teoría de la conducta planificada	Autoeficacia colectiva	<i>target</i> (clima motivacional orientado a la tarea)
	Modelo de la autoconfianza deportiva		

Psicología de la motivación aplicada: enfoques principales, modelos, variables y técnicas motivacionales.

Psicología de la motivación aplicada: enfoques principales, modelos, variables y técnicas motivacionales.

Todavía nos queda por delimitar un último aspecto de la psicología de la motivación aplicada: los agentes motivacionales psicosociales. Los agentes motivacionales están constituidos por las personas del entorno próximo que, mediante sus interacciones con el sujeto, contribuyen a la motivación de su conducta. En los ámbitos de actividad de los cuales se trata en este subapartado, los agentes motivacionales principales son los profesionales de la salud, los padres y familiares próximos, los compañeros, los maestros y los entrenadores y otros miembros del equipo técnico deportivo.

### 6.3. Motivación y promoción de la salud

En el ámbito de la psicología de la salud se ha propuesto una gran cantidad de modelos teóricos con el fin de predecir la ejecución de conductas relacionadas con la salud, sobre todo en los campos de la prevención primaria y secundaria. Además de ser útiles para la predicción, estos modelos también pueden servir de guía para el diseño de programas de educación y de promoción de la salud,

#### Promoción de la salud: las conductas

No fumar.  
No abusar del alcohol y de otras sustancias adictivas.  
Mantener relaciones sexuales seguras (uso del preservativo).  
Conducta vial segura (velocidad adecuada, uso del cinturón, respeto de las señales y las normas).  
Hacer ejercicio físico.  
Participar en programas de detección precoz de enfermedades.  
Protegerse de las quemaduras solares.

#### Promoción de la salud: el concepto

La promoción de la salud incluye:  
Intervenciones para producir cambios en las conductas relacionadas con la salud (conductas insanas por conductas favorecedoras de la salud). Por ejemplo, una campaña en los media para dejar de fumar.  
Intervenciones para producir cambios en el entorno físico y social, que implican desde dotación de recursos materiales hasta medidas políticas y legales relacionadas con la salubridad del entorno.

porque señalan los determinantes críticos de las conductas. La mayoría de estos modelos se inscribe en un enfoque sociocognitivo: los determinantes que proponen son de carácter cognitivo (expectativas, intenciones de meta, valencia de las consecuencias) y tienen un origen social.

A continuación, describiremos tres de los modelos sociocognitivos de primera generación más utilizados en la predicción de las conductas relacionadas con la salud: el modelo de creencias sobre la salud (MCS), la teoría de la acción razonada (TAR) y la teoría de la autoeficacia aplicada a la salud (TAE).

Empezaremos con la exposición de cada uno de estos modelos y, a continuación, plantearemos una síntesis de los datos empíricos sobre la capacidad predictiva de cada uno. Para el desarrollo de estos dos aspectos, nos basaremos fundamentalmente en el trabajo de Villamarín y Álvarez (1998).

### 6.3.1. Modelos sociocognitivos de primera generación

#### 1) Descripción de los modelos

Un grupo de psicólogos sociales del servicio de salud pública de Estados Unidos desarrolló el modelo de creencias sobre la Salud (MCS) en la década de los cincuenta para explicar la falta de participación en una campaña gratuita de detección precoz de la tuberculosis. Este modelo se ha aplicado posteriormente para predecir otras conductas favorecedoras de la salud, entre las cuales destaca el cumplimiento de regímenes médicos. Uno de los autores que más ha trabajado en la difusión y elaboración posterior de la MCS es Rosentock (1974).

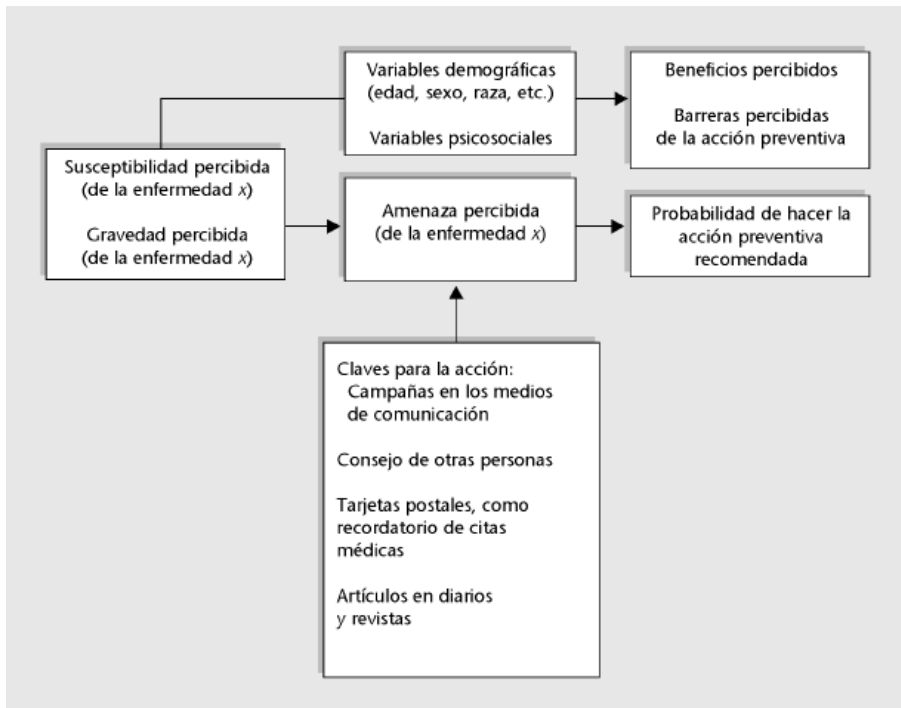
Según este modelo, y tal como puede observarse en la figura siguiente, la probabilidad de ejecución de una conducta promotora de la salud está determinada directamente, por un lado por el balance coste-beneficio de la conducta preventiva y, por el otro, por la amenaza percibida de enfermedad. Definiremos, pues, en primer lugar estos constructos.

Los beneficios consisten en las consecuencias percibidas positivas de la conducta saludable (físicas, psicológicas y sociales), mientras que los costes o barreras se refieren a las consecuencias negativas percibidas (costes económicos, incomodidades físicas, efectos secundarios) de la conducta preventiva.

#### Si no fuera por... (las barreras)

Jorge, un adolescente de 17 años, apuesto y que liga mucho, conoce perfectamente los beneficios que comporta el uso del preservativo en las relaciones sexuales con penetración (evitación del embarazo, de enfermedades de transmisión sexual –¡el sida!– y de preocupaciones o miedos innecesarios). Pese a todo, no lo utiliza casi nunca cuando mantiene relaciones, porque según él disminuye mucho su sensibilidad.





Modelo de creencias sobre la salud

Por su parte, la amenaza es la resultante del producto de la susceptibilidad y la gravedad percibidas de la enfermedad. A su vez, la susceptibilidad se define como la probabilidad percibida de que se produzca la enfermedad, y es equivalente al riesgo percibido; la gravedad se refiere a la importancia que la persona concede a las consecuencias orgánicas, psicológicas y sociales de enfermar.

Otro constructo importante en el modelo de creencias sobre la salud son las claves para la acción, que se definen como el conjunto de señales externas e internas que activan o actúan como desencadenantes de la amenaza percibida. Algunos ejemplos de claves para la acción externa son las campañas sobre la salud por los medios de comunicación o los consejos sobre la salud aportados por otras personas. Entre las claves internas, hay que destacar como más importante la percepción de síntomas.

En el MCS se prevé también la posible influencia de variables sociodemográficas y psicosociales sobre las conductas de salud. Sin embargo, esta influencia es siempre mediada, que se produce por la cognición del sujeto, y que hace que estas variables actúen como los determinantes próximos del comportamiento.

En síntesis, los constructos importantes del MCS son los beneficios y las barreras de la conducta de salud; la amenaza percibida; la susceptibilidad y gravedad percibida de la enfermedad, y las claves para la acción.

#### Puede pasarle a los demás

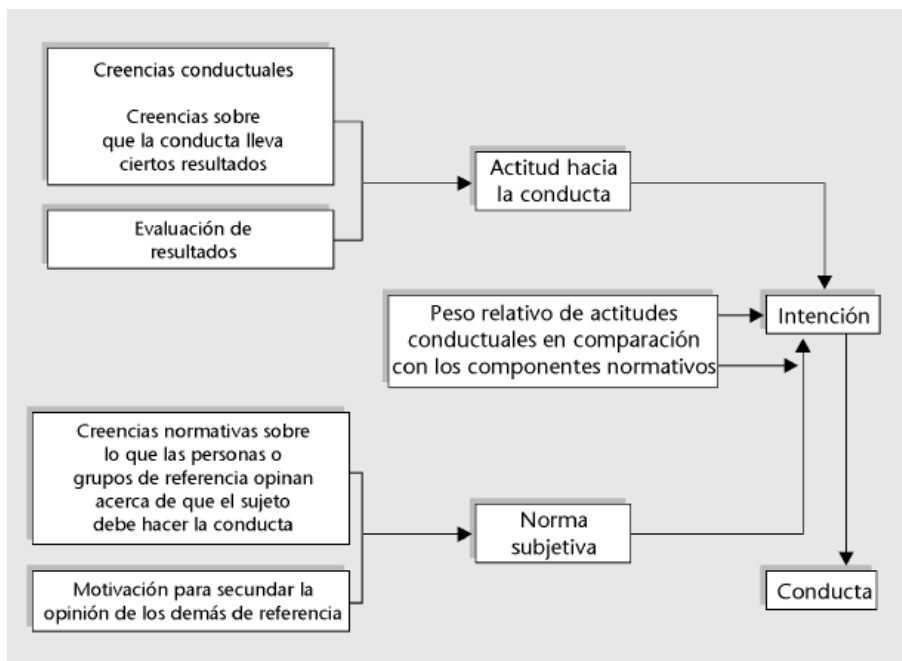
Los datos de numerosos estudios con adolescentes indican que éstos tienen una falsa sensación de seguridad en relación con los problemas de salud (accidentes, infecciones con el virus VIH, embarazos no deseados, etc.) que puede llegar a ser un factor de incremento de las conductas de riesgo.

La idea central del MCS puede pronunciarse del siguiente modo: la probabilidad de ejecución de una conducta de salud es una función de la amenaza percibida de enfermedad y del balance coste/beneficio anticipados de la acción preventiva. Esto significa que, para que haya una motivación mínima para ejecutar la conducta preventiva, la persona tiene que percibir que su salud corre un cierto riesgo y que la conducta que se debe tener presenta más ventajas que inconvenientes.

Ajzen y Fishbein (1980) desarrollaron la teoría de la acción razonada (TAR). A diferencia del MCS, la TAR no surgió en el ámbito estricto de las conductas promotoras de la salud, sino como una teoría general que pretende explicar y predecir la conducta humana individual.

Tal como puede observarse en la figura siguiente, en la TAR la conducta de salud se considera directamente determinada por la intención, que puede definirse como la decisión o el propósito firme de hacer la conducta en un futuro próximo inmediato.

La intención está codeterminada por la actitud hacia la conducta, que en este modelo sería la variable de carácter personal, y por la norma subjetiva, un determinante de carácter situacional y social. La actitud consiste en el juicio de la persona sobre la utilidad o la conveniencia e idoneidad de hacer la conducta de salud. La norma subjetiva consiste en la percepción subjetiva de las presiones sociales para llevarla a término. El peso relativo de la actitud y de la norma subjetiva en la determinación de la intención dependerá en cada caso de la conducta de salud concreta y de la situación.



Teoría de la acción razonada

A su vez, la actitud y la norma subjetiva están determinadas por las creencias conductuales y las creencias normativas, respectivamente. Las creencias conductuales (tipo y valor de los resultados) consisten en las consecuencias de la conducta de salud anticipadas por la persona. Las creencias normativas se refieren a la percepción que uno tiene de lo que otras personas próximas y relevantes esperan de alguien, en relación con la realización de la conducta de salud, y las ganas que uno mismo tiene de gustar a estas personas (motivación para cumplir). En realidad, no está completamente claro si las creencias conductuales y las normativas son determinantes de la actitud y la norma subjetiva, respectivamente, o son formas más microanalíticas de definir estas variables.

En síntesis, los constructos que integran la TAR son la intención, la actitud hacia la conducta, la norma subjetiva, las creencias conductuales y las creencias normativas.

La teoría de la autoeficacia, surgida originalmente en el área de la terapia de conducta con el fin de explicar los efectos de varios tratamientos de trastornos fóbicos, se ha extendido con posterioridad al ámbito de la psicología de la salud.

Desde un punto de vista teórico, se plantea que la autoeficacia y las expectativas de resultados pueden influir en la salud por medio de sus efectos motivacionales y también mediante sus efectos emocionales, entendidos básicamente como la capacidad de modulación de la reactividad biológica ante estímulos estresantes.

En lo que concierne a variables motivacionales de carácter cognitivo que determinan la elección de comportamientos y el esfuerzo y la persistencia en los comportamientos elegidos, las expectativas pueden:

- a) regular los intentos de abandonar hábitos perjudiciales para la salud: conductas adictivas y ciertas pautas alimentarias;
- b) determinar el esfuerzo y la persistencia en el cumplimiento de comportamientos favorecedores de la salud, autoimpuestos o prescritos por profesionales médicos, e
- c) influir en la rapidez y magnitud de la recuperación de actividades de la vida cotidiana, como el comportamiento sexual o la actividad laboral, que han quedado interrumpidas por traumas físicos o por enfermedades de discapacidad (artritis, infarto de miocardio).

Las expectativas pueden influir también en la salud mediante los efectos de carácter emocional, porque parece que la capacidad percibida para afrontar situaciones estresantes es una variable psicológica crítica en la modulación de la reactividad biológica. En este sentido, una serie de investigaciones recientes realizadas por el mismo Bandura y sus colaboradores han puesto de manifiesto que la autoeficacia modula los parámetros en los cuales se cuantifica la activación autonómica (frecuencia cardíaca, presión sanguínea, etc.), la actividad de los mecanismos opiáceo y no opiáceo de control del dolor, y la inmunocompetencia. Las mejores síntesis de esta línea de investigación se pueden encontrar en Bandura (1997) y en O'Leary (1992).

Los otros dos modelos sociocognitivos, el MCS y la TAR, no tienen en cuenta este mecanismo doble de influencia de las variables psicológicas sobre la salud, por medio de la conducta y por medio de la modulación de la reactividad biológica.

## 2) Capacidad predictiva de los modelos

En esta descripción de los estudios empíricos que han intentado contrastar la capacidad predictiva de los tres modelos expuestos anteriormente nos basaremos, en la medida de lo posible, en revisiones meta-analíticas. En algún caso, utilizaremos también revisiones literarias que han seguido una metodología tradicional.

Por lo que respecta al MCS, intentaremos resumir los datos aportados por dos trabajos de revisión: el de Janz y Becker (1984) y el de Harrison, Mojan y Green (1992).

En la revisión de Janz y Becker (1984), realizada con una metodología tradicional, se examinó un total de 46 estudios, 18 de carácter retrospectivo y 28 prospectivos. Los resultados de los estudios prospectivos se mostraron tan favorables a los postulados del MCS como los retrospectivos. La variable más predictiva de las conductas de salud del MCS es la de las barreras percibidas y la que lo fue menos, la severidad percibida. Con una capacidad predictiva parecida, e intermedia a la de estas dos variables, se sitúan los beneficios y la vulnerabilidad percibidos. Otro dato importante es que la capacidad predictiva de una variable determinada del MCS puede variar según el tipo de conducta de salud. Así, la vulnerabilidad percibida predice mejor las conductas de salud relacionadas con la prevención primaria que con la prevención secundaria (en pacientes ya diagnosticados), mientras que con los beneficios percibidos ocurre justamente lo contrario.

### ¿Son prácticas las teorías?

Alguien ha dicho que no hay nada más útil que una buena teoría. Esta afirmación también se ha mostrado cierta en el ámbito de la promoción de la salud. Estudios de revisión recientes han mostrado que los programas de promoción de la salud basados en modelos teóricos son más eficaces que los basados en la simple experiencia.

En la revisión de Harrison y otros (1992) se utilizó una metodología meta-analítica. A partir de 135 estudios empíricos sobre el MCS realizados a personas adultas, los autores llevaron a cabo una selección de aquellos que cumplían los criterios siguientes:

- a) evaluación de las cuatro variables del modelo;
- b) referencias a la fiabilidad de los instrumentos de medida; y
- c) utilización de una variable dependiente conductual.

Los estudios seleccionados, un total de dieciséis, mostraron una relación entre las variables del MCS y las conductas de salud en el sentido propuesto por el modelo: positiva en el caso de la severidad, la susceptibilidad y los beneficios y negativa en el caso de los costes percibidos. Una limitación importante de los estudios revisados es que analizan la capacidad predictiva de cada una de las creencias por separado, y la mencionada capacidad predictiva es realmente baja: ninguna de las variables explica más del 10% de la variabilidad de la conducta de salud.

Para analizar la capacidad predictiva de la TAR, intentaremos resumir los datos aportados por la revisión meta-analítica de Shepard, Hartwick y Warshaw (1988). Estos autores examinaron un total de 87 estudios seleccionados mediante los criterios siguientes:

- a) En todos se evaluaban los cuatro constructos importantes de la TAR: conducta, intención, actitud y norma subjetiva.
- b) La relación entre las variables del modelo se expresaba en forma de correlación.
- c) Los constructos estaban correctamente operacionalizados: la actitud y la norma subjetiva se referían a la conducta y no a situaciones o acontecimientos externos, y la conducta evaluada se correspondía con la especificada en la intención.
- d) Se evaluaban siempre conductas específicas, no indicadores conductuales globales.

En esta revisión se prestó una atención especial, por una parte, a la relación entre intención y conducta y, por la otra, a la relación de la actitud y la norma subjetiva con la intención. Los datos empíricos de los 87 estudios confirmaron la utilidad predictiva del modelo. En lo que concierne a la relación entre intención y conducta, se encontró una correlación media de 0,53, con un nivel de significación de 0,001; la correlación media de la actitud y la norma subjetiva con la intención fue de 0,66, con un nivel de significación de 0,001.

#### Un meta-análisis...

A... es un procedimiento estadístico para comprobar una o varias hipótesis partiendo de los resultados obtenidos en investigaciones previas metodológicamente similares.

Una de las revisiones más completas de los estudios empíricos en los cuales se ha examinado la capacidad de la autoeficacia para predecir diferentes conductas de salud es la que hizo Holden (1991).

En este trabajo de revisión, en el que se utilizó una metodología meta-analítica, a partir de un total de 1.157 referencias iniciales se seleccionaron 56 artículos sobre autoeficacia y salud, que cumplían los criterios siguientes:

- a) todos eran trabajos empíricos en los cuales se evaluaba tanto la autoeficacia como una determinada conducta de salud;
- b) tenían un diseño prospectivo (la autoeficacia se evalúa siempre antes que la conducta);
- c) la relación entre autoeficacia y conducta se expresa en forma de correlación.

Las conductas de salud que se intentaron predecir en los 56 estudios revisados incluyen la conducta de fumar, el control del dolor, la pérdida de peso (dieta), la higiene dental y la actividad física.

Los resultados principales aportados por esta revisión pueden resumirse del siguiente modo:

- a) En el 75% de los estudios se utilizaron medidas específicas de AE, creadas expresamente para evaluar esta variable en relación con la conducta de salud que se pretende predecir.
- b) Se encontró una relación significativa y consistente, de carácter positivo, entre autoeficacia y conducta; la correlación media fue de 0,34 con una  $P = 0,0001$ .
- c) La capacidad predictiva de la autoeficacia es directamente proporcional a la proximidad temporal entre la evaluación de la autoeficacia y la evaluación de la conducta.
- d) Se encontraron diferencias en la capacidad predictiva de la autoeficacia según la conducta de salud: la capacidad predictiva más alta se obtuvo sobre el control del dolor y la más baja sobre la dieta. No obstante, no queda claro si esta diferencia se debe realmente a las características intrínsecas de la conducta que se pretende predecir o podría explicarse por medio de otras variables como el mencionado intervalo temporal entre la evaluación de la autoeficacia y la evaluación de la conducta.

### 6.3.2. Convergencia de modelos y modificación de determinantes

Una reflexión crítica sobre los modelos de primera generación permite concluir que hay constructos comunes compartidos por los diferentes modelos y constructos específicos de cada uno.

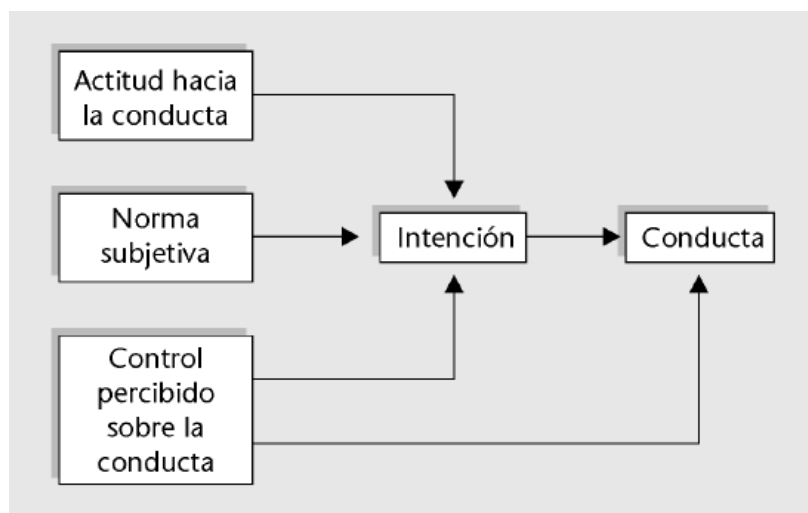
El elemento común en los tres modelos es el que podríamos denominar componente *actitudinal*. Este componente incluye las consecuencias anticipadas positivas y negativas de la conducta de salud, y la importancia otorgada por el sujeto a las mencionadas consecuencias. Este elemento se designa con diferentes etiquetas en cada modelo: beneficios y barreras en el MCS; actitud y creencias conductuales en la TAR; y expectativa de resultados y valor de los resultados en la TAE.

Por su parte, el modelo de creencias sobre la salud, quizá porque es el único que se formuló originalmente en el ámbito de la psicología de la salud, es también el único que incluye la susceptibilidad y la severidad percibida de la enfermedad como determinantes cognitivos importantes de las conductas preventivas.

La teoría de la acción razonada es el único de los cuatro modelos que incorpora un componente normativo: la percepción de la presión social para hacer la conducta (norma subjetiva), y un componente cognitivo/volitivo: la intención. Estos dos componentes, por la capacidad predictiva que han mostrado, constituyen, ciertamente, omisiones importantes del resto de los modelos.

Con respecto a la teoría de Bandura (1986), su mayor aportación a la predicción de las conductas de salud la constituye, según nuestra opinión, la expectativa referida a la capacidad de cada uno para realizar la conducta, esto es, la autoeficacia.

Teniendo en cuenta, por otra parte, que las investigaciones sobre la capacidad predictiva de los modelos indican que las variables más predictivas son las de la teoría de la acción razonada (ya que los beneficios y barreras son asimilables a la actitud) y la autoeficacia, Ajzen propuso en el año 1985 un modelo síntesis conocido como la teoría de la *conducta planificada* (TAP). Como puede observarse en la figura siguiente, en el modelo TAP se añade una variable nueva a la teoría de la acción razonada.



Teoría de la acción planificada

Esta variable nueva se denomina *control conductual percibido* y es equivalente a la autoeficacia (capacidad percibida para realizar la conducta de salud). Influye sobre la intención y sobre la conducta. El modelo TAP es en la actualidad el más completo (de hecho, constituye una síntesis de los modelos de primera generación) y también el más predictivo en el ámbito de la promoción de la salud.

Obviamente, los determinantes motivacionales no son todos los determinantes de las conductas de salud. Para hacer conductas preventivas y promotoras de la salud, la persona necesita, además de estar motivada, tener los recursos materiales y las habilidades necesarias para hacer la conducta.

En todo caso, para promover estas conductas hay que actuar sobre sus determinantes, motivacionales y no motivacionales. Hoy día, disponemos de metodologías potentes tanto para el análisis de determinantes (metodología PRECEDE, de Green y Kreuter, 1991) como para el diseño de intervenciones basadas en modelos teóricos (metodología *Intervention Mapping* de G. Parcel).

#### 6.4. Motivación y educación

La actividad académica y la deportiva comparten una característica que las diferencia de las conductas relacionadas con la salud: ambas son tareas de éxito; tareas en las cuales se evalúa el rendimiento a partir de criterios de carácter social.

#### Mucho ruido y pocas nueces

Como suele suceder en otros ámbitos de la psicología, las etiquetas utilizadas en los modelos teóricos de promoción de la salud no designan siempre conceptos diferentes. Hay muchas etiquetas, pero pocos conceptos.



Quizá por este rasgo común la motivación en estos dos ámbitos se ha tratado desde los mismos enfoques: la motivación de logro, la motivación intrínseca y la teoría cognitiva social. Las variables motivacionales que más se han utilizado tanto para la predicción como para la intervención son, en consecuencia, los incentivos, las expectativas, las metas y las atribuciones causales.

En cuanto a las expectativas en el área de la actividad académica escolar se ha estudiado sobre todo la influencia de la autoeficacia, tanto del profesor (su capacidad percibida para enseñar) como de los alumnos. El autor que más ha estudiado el papel de la autoeficacia académica es sin duda Dale H. Schunk (1996).

La investigación sobre motivación en el ámbito de la educación escolar ha obtenido un impulso renovado a partir de la formulación hace pocos años de conceptos motivacionales nuevos. Los más importantes son, según nuestra opinión, el *orientación de metas*, el *clima motivacional* y la *autoeficacia colectiva*.

La orientación de metas, una variable de carácter disposicional propuesta originalmente por Nicholls (1984), se define como la tendencia de una persona a proponerse un determinado tipo de objetivos en las tareas de logro; se distinguen al respecto dos tipos principales: orientación hacia el yo (*ego orientation*, también llamada *orientación hacia los resultados*), y orientación hacia la tarea (*task orientation*, también llamada *orientación hacia el dominio o la maestría*). En la orientación hacia los resultados se busca superar sobre todo a los demás, ganar, y la persona se siente competente sólo cuando rinde más que sus competidores. En la orientación hacia la tarea, la persona se siente competente cuando se autosupera o mejora sus habilidades anteriores. Algunos autores (Duda, 1992; Nicholls, 1984) proponen que estas dos orientaciones de meta constituyen dimensiones ortogonales (independientes) y son en gran modo el resultado de las experiencias de socialización de la infancia.

Otra variable motivacional importante, ésta de carácter grupal, es el clima motivacional (Ames, 1992). Este concepto puede definirse como la percepción que tienen los miembros de un grupo del tipo de metas que se le proponen, de cómo se evalúa y se recompensa su actuación, y del tipo de relaciones que se fomenta entre ellos. El clima motivacional (también llamado *estructura de metas situacional*) es el equivalente ambiental (situacional) de la variable individual (disposicional) que hemos denominado *orientación de meta*, y de forma parecida, se distingue entre el clima motivacional orientado al yo y el clima motivacional orientado a la tarea. En el clima motivacional orientado a la tarea se enfatizan las metas de aprendizaje y se fomenta la participación y la cooperación entre todos los miembros del equipo. Por el contrario, en el clima motivacional orientado al yo se enfatizan las metas de resultados, se valora y se refuerza sólo a los individuos que sobresalen, se castigan los errores y se fomenta el individualismo.

El clima motivacional se evalúa con frecuencia por medio de la percepción que tienen, de la estructura de metas, todos y cada uno de los miembros del grupo. Por eso se le suele denominar *clima motivacional percibido*.

El concepto de *autoeficacia colectiva* (Bandura, 1986) es el equivalente a nivel de grupo de la autoeficacia individual, y puede definirse como la medida en que un grupo se ve a sí mismo capacitado para ejecutar un determinado tipo de habilidades. Según Bandura (1986, 1997), la autoeficacia colectiva actúa como un determinante del esfuerzo y la persistencia del grupo para alcanzar un determinado nivel de rendimiento. Por eso, las medidas de la autoeficacia colectiva pueden ser un buen predictor del rendimiento del grupo.

Para intervenir sobre el clima motivacional, se utiliza el procedimiento conocido con el acrónimo *target*. Lo que se pretende con el *target* es fomentar un clima motivacional orientado a la tarea.

*Target* es el acrónimo de las palabras: tarea (*task*), autoridad (*authority*), reconocimiento (*recognition*), agrupamiento (*grouping*), evaluación (*evaluation*) y tiempo (*time*), que designan seis áreas de intervención. Este programa incluye las estrategias motivacionales siguientes, que pertenecen a las seis áreas mencionadas (se trata, en realidad, de un paquete de procedimientos):

- a) Diseñar actividades variadas y enseñar a los niños a fijar metas individualizadas, realistas y a corto plazo.
- b) Instar a la participación en la toma de decisiones.
- c) Reconocer el esfuerzo y el progreso individual, y recompensarlos (las recompensas se deben proporcionar de manera privada para no fomentar la competición).

### El clima motivacional

El concepto de clima motivacional será muy probablemente un constructo capital en psicología de la motivación aplicada en los próximos años. Cuenta por ello con dos rasgos importantes:

- Se centra en la interacción (sujeto-agentes psicosociales).
- Sintetiza buena parte de los constructos motivacionales anteriores.

- d) Utilizar formas de agrupamiento flexibles y heterogéneas, que fomenten la cooperación y ofrezcan oportunidades de mejora a todos los miembros del equipo.
- e) Utilizar criterios de progreso individual y fomentar la autoevaluación.
- f) Ofrecer oportunidades y programar horarios para la práctica adecuados a los diferentes ritmos de aprendizaje.

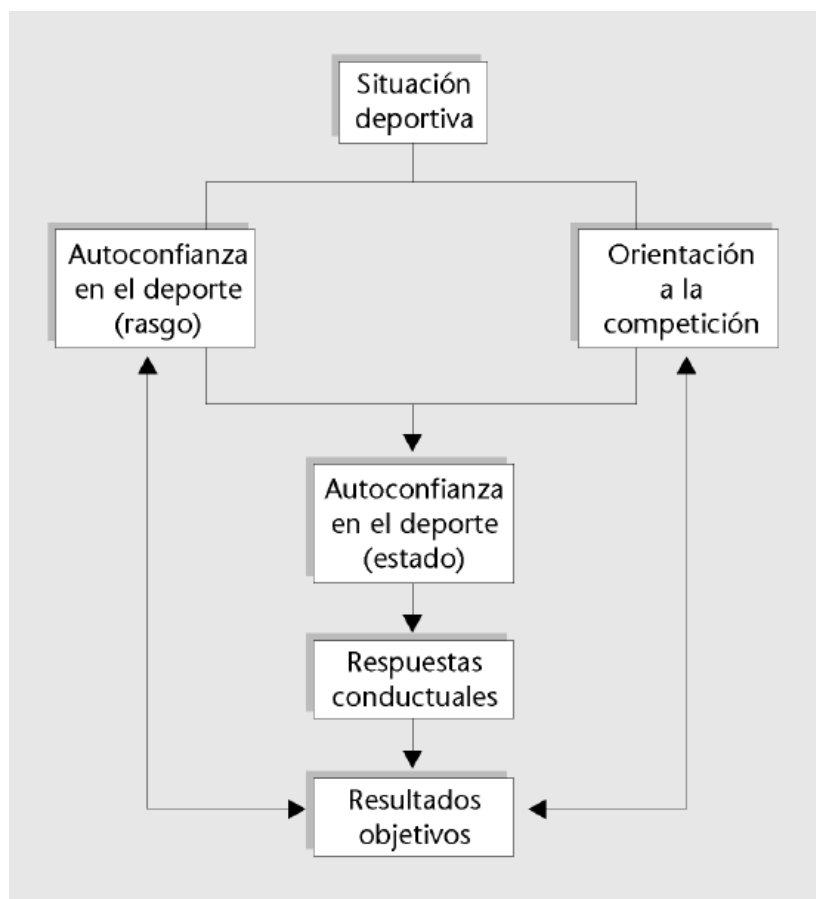
En síntesis, lo que se pretende es intervenir sobre el ambiente de aprendizaje por medio de la conducta del profesor.

### **6.5. Motivación, deporte y actividad física**

La psicología de la motivación aplicada a la actividad física se circunscribe a la adherencia o adhesión a los programas de ejercicio. Dado que la actividad física es básicamente una conducta de promoción de la salud, se utilizan los mismos modelos motivacionales descritos en el apartado dedicado a los motivos sociales de este módulo.

En el terreno estrictamente deportivo se ha estudiado la motivación en dos ámbitos principales: la participación y el abandono del deporte infantil y juvenil, y la motivación como un potenciador del rendimiento en el deporte de competición. Las variables más utilizadas son la autoeficacia/autoconfianza (individual y colectiva), las atribuciones causales, las metas, y, también en los últimos años, las orientaciones de meta (Duda, 1992) y el clima motivacional (Ames, 1992).

De todas estas variables, la estrella es, sin duda, la autoeficacia/autoconfianza, tal como testifica el libro de Roberts (1992) *Motivación en la actividad física y el deporte*, en el cual la mayoría de los capítulos se estructura en torno a este constructo. Si nos centramos en esta variable, Vealey (1986) ha propuesto un modelo de autoconfianza deportiva en el cual relaciona la mayoría de las variables cognitivas motivacionales reguladoras de la motivación (observad la figura siguiente).



Modelo de autoconfianza en el deporte.

Vealey distingue entre autoconfianza-rasgo (ACT) (confianza que tiene habitualmente un atleta en sus habilidades para tener éxito en su deporte) y la autoconfianza-estado (ACE) (confianza que tiene un atleta en sus habilidades para tener éxito en su deporte en una situación concreta). Según el modelo planteado, la autoconfianza-estado, que actúa como el determinante próximo del rendimiento, depende de la interacción entre una variable situacional: las características concretas de una competición deportiva y dos variables disposicionales, la ACT y la orientación competitiva. Como hemos señalado antes, este último concepto fue introducido por Nicholls (1984) y, en el ámbito del deporte, se refiere al tipo de meta que un atleta suele marcarse cuando compete. Se distinguen dos orientaciones de meta: *ego orientation* (el atleta aspira a ganar) y *task orientation* (el atleta aspira a mejorar sus habilidades y su actuación anterior). Para una situación competitiva particular, cuanto más ACT y más orientación a la tarea, más ACE.

Los resultados subjetivos incluyen la interpretación del rendimiento como éxito o como fracaso, las atribuciones causales del éxito y del fracaso, y las emociones derivadas de las mencionadas atribuciones. Entre los resultados subjetivos, por una parte, y la orientación competitiva y la ACT, por la otra, se da una influencia recíproca. Así, una persona con orientación hacia la tarea y au-

toconfianza rasgo alta percibirá como un éxito cualquier mejora en la actuación propia, se sentirá satisfecha por ello, y atribuirá su mejora al esfuerzo, y todo, a su vez, redundará en un fortalecimiento de la autoconfianza.

En el ámbito del deporte, la intervención de carácter motivacional tendrá que plantearse como una actuación que potencia las variables motivacionales especificadas con anterioridad, lo cual redundará a su vez en un mayor esfuerzo y persistencia en la conducta. Para esto, pueden utilizarse como mínimo los procedimientos siguientes:

- 1) Proporcionar incentivos materiales, sociales y de actividad contingentes al esfuerzo y a las mejoras en la calidad de la ejecución, siempre con criterios de autocomparación.
- 2) Variar los contenidos y las secuencias de los ejercicios repetitivos para evitar la monotonía.
- 3) Establecer objetivos individualizados: metas muy definidas, realistas y próximas en el tiempo.
- 4) Utilizar como modelos a deportistas que sobresalen en su actividad profesional.
- 5) Fomentar las autoverbalizaciones positivas y eliminar las negativas.
- 6) Enseñar a interpretar los errores como oportunidades de aprendizaje, atribuyéndolos a la falta de esfuerzo o de concentración.
- 7) Fomentar un clima motivacional orientado a la tarea.

Algunos de los procedimientos utilizados para intervenir sobre la motivación se basan en enseñar habilidades a los atletas; otros, como el establecimiento de objetivos, se centran en la estructuración de la tarea, y otros a modificar la interacción, sobre todo entre el deportista y el entrenador.

Para acabar este apartado, y a modo de conclusiones, formularemos una serie de consideraciones finales.

- 1) En la psicología del deporte y del ejercicio, algunas de las variables motivacionales cognitivas proceden de modelos generales (teoría de la atribución, teoría de la autoeficacia). Otras variables se «han importado» de otras áreas de actividad; éste es el caso de las orientaciones de meta o el clima motivacional, formulados inicialmente en el ámbito educativo.

- 2) En psicología de la motivación en el deporte y el ejercicio son mucho más abundantes los estudios correlacionales de carácter predictivo que los estudios en los cuales se hacen intervenciones. Por otra parte, en los estudios predeterminados se han utilizado mucho más las variables individuales que las variables colectivas.
- 3) Los modelos teóricos más utilizados en el ámbito de la actividad física son prácticamente los mismos que se utilizan en psicología de la salud: el modelo de creencias sobre la salud, la teoría de la autoeficacia y la teoría de la acción razonada y la acción planificada. De estos modelos, el menos predictivo parece que es el modelo de creencias sobre la salud.
- 4) Algunos de los procedimientos de intervención sobre la motivación se «han importado» también de otros ámbitos; éste es el caso del establecimiento de objetivos que se ha utilizado sobre todo en el ámbito de las organizaciones, y el programa *target* utilizado en el ámbito de la educación.
- 5) Una de las variables motivacionales más estudiadas en el deporte y la actividad física es la autoeficacia/autoconfianza.

## Resumen

En el primer apartado, se define el concepto de motivación y se analizan las principales variables o determinantes motivacionales: el impulso, la activación, los incentivos, las expectativas, las atribuciones causales y las metas. Teniendo en cuenta que el enfoque cognitivo es el dominante en la psicología de la motivación actual, prestamos una atención especial a las tres últimas variables.

En el segundo apartado, se definen qué son los motivos, también llamados *necesidades* y como éstos, con las limitaciones que cualquier clasificación comporta, se pueden clasificar en motivos primarios y motivos secundarios o sociales. Los motivos primarios, a su vez, pueden agruparse en dos categorías: motivos biológicos y motivos de adaptación ambiental. La satisfacción de estos motivos es básica para la supervivencia del individuo y de la especie. Se presenta también una clasificación jerárquica de los motivos establecida por Maslow, en la cual se relacionan los motivos primarios y los secundarios.

Con relación a los motivos sociales, a diferencia de los motivos primarios, se aprenden y se desvinculan de la fisiología o necesidades biológicas, y en sentido estricto, no son necesarios para la supervivencia del individuo. Se discute la utilidad de clasificar la infinidad de necesidades o deseos humanos. A modo de ejemplo, se presentan algunos motivos primarios con más profundidad, como el hambre, la sed y los motivos de adaptación ambiental; se describe el papel de los mecanismos fisiológicos y psicosociales en la manifestación de estos motivos.

En el tercer apartado, se describen situaciones diferentes que dan lugar a los conflictos motivacionales, y las consecuencias conductuales y emocionales que generan. Asimismo, se describe otro fenómeno motivacional, la frustración, y se enfatiza en las causas que la generan y en sus consecuencias, especialmente la agresividad, la fijación y la regresión.

En el cuarto apartado, se describen los tres motivos sociales que han generado un volumen más alto de investigación: motivo de éxito, motivo de afiliación y motivo de poder. Se definen los diferentes motivos sociales; su evaluación mediante el test de apercepción temática; el desarrollo evolutivo de estos distintos motivos; su repercusión en la sociedad, especialmente en el caso del motivo de logro, y también las características que presentan las personas con niveles altos de necesidad en estos motivos.

En el quinto apartado, se analiza con profundidad la motivación intrínseca, desde la definición del concepto y los instrumentos de evaluación hasta las teorías explicativas más actuales y los procedimientos que pueden utilizarse para fomentar el interés intrínseco por tareas en principio aburridas.

Finalmente, en el último apartado de este módulo, se tratan las aplicaciones de la psicología de la motivación en tres ámbitos conductuales importantes: la promoción de la salud, la educación escolar y el deporte y la actividad física.



## Actividades

1. Elaborad tres ejemplos sobre situaciones de la vida cotidiana que ilustren el papel de las tres variables cognitivas con poder motivacional (expectativas, atribuciones y metas).
2. Analizad a lo largo del día vuestras necesidades y clasificadlas en primarias y secundarias. ¿Qué habéis hecho para satisfacer estas necesidades?
3. Describid una situación cotidiana en la cual pueda originarse un conflicto y la manera de resolverlo. Analizad las consecuencias aversivas del conflicto originado.
4. Analizad el efecto de la publicidad sobre los motivos primarios. Ejemplificad vuestro análisis.
5. Describid algunas situaciones en las cuales la motivación intrínseca es el principal responsable. ¿Cómo puede incrementarse la motivación intrínseca para una tarea en la cual la persona no está motivada?
6. Diseñad un plan para fomentar la motivación de éxito de un estudiante universitario.
7. ¿Cómo podría favorecerse la conducta prosocial de las personas? Aplicad vuestra respuesta a un ámbito concreto.
8. ¿Cómo podrían aplicarse los distintos conceptos motivacionales al tráfico y la seguridad vial? Razonad y ejemplificad vuestra respuesta.

## Ejercicios de autoevaluación

1. Según la Ley de Yerkes-Dodson (en la cual se relaciona la intensidad de la activación con el rendimiento), el rendimiento más alto se conseguirá con niveles de activación...
  - a) bajos.
  - b) muy altos.
  - c) intermedios.
  - d) bajos o muy altos.
  
2. Un alumno de la asignatura de *Motivación y emoción*, después de recibir una felicitación del profesor por una pregunta dada a clase, decide incrementar su conducta de «participación en clase». En relación con la conducta de este alumno, la felicitación del profesor actuó como incentivo...
  - a) secundario, de actividad, positivo, vicario.
  - b) secundario, de actividad, positivo, directo.
  - c) secundario, social, positivo, directo.
  - d) secundario, social, positivo, vicario.
  
3. Según la teoría de la autoeficacia, una persona que ha tenido éxito en la realización de una conducta...
  - a) experimentará un incremento de la autoeficacia en relación con esta conducta (porque el éxito supone siempre un incremento de la autoeficacia).
  - b) incrementará su autoeficacia o no, según la atribución que haga del éxito.
  - c) sólo incrementará su autoeficacia si la conducta se refuerza con importantes recompensas materiales.
  - d) no experimentará ningún cambio en su autoeficacia porque ésta depende más de la información vicaria que del rendimiento anterior.
  
4. La definición más acertada de la variable cognitiva *metas conductuales* es...
  - a) nivel de rendimiento que uno se propone alcanzar en la realización de una conducta, en el futuro.
  - b) medida en la cual uno se siente capaz de alcanzar un nivel determinado de rendimiento, en el futuro.
  - c) consecuencias que uno espera obtener por la realización de una conducta.
  - d) Las respuestas a y b, indistintamente, son correctas.

5. Según la teoría de la motivación de Weiner, las dimensiones de las atribuciones causales que más afectan a las expectativas y las emociones son, respectivamente...

- a) la estabilidad y el *locus* (internos-externos).
- b) el *locus* y la estabilidad.
- c) la controlabilidad y el *locus*
- d) la controlabilidad y la estabilidad.

6. Según la teoría de Weiner, el tipo de atribución del fracaso que suele generar sentimientos de culpa es...

- a) la falta de capacidad para hacer esta conducta (soy tonto).
- b) la falta de esfuerzo personal (he estudiado poco).
- c) la dificultad de la tarea (qué examen).
- d) su mala suerte habitual en tareas de éxito (tener mala suerte).

7. Señalad la respuesta correcta a la variable *metas conductuales*.

- a) Son más eficaces cuando se han propuesto externamente que cuando son autoimpuestas.
- b) Siempre mejoran el rendimiento.
- c) Sólo mejoran el rendimiento si son específicas, próximas en el tiempo y representan un reto.
- d) No necesitan retroalimentación del rendimiento para ser eficaces.

8. Según Bandura, las expectativas de autoeficacia...

- a) influyen en la elección de actividades y en el esfuerzo y la persistencia de la conducta.
- b) dependen sobre todo del rendimiento que uno ha obtenido en el pasado cuando ha tenido la conducta.
- c) son específicas para una conducta y una situación determinada.
- d) Todas las respuestas anteriores son correctas.

9. A Nuria le han suspendido en el examen de *Estadística* porque, según ella, estudió poco. Según el modelo atribucional de Weiner (1979), estudiar poco se corresponde con una atribución...

- a) externa, estable y controlable.
- b) interna, estable y controlable.
- c) interna, inestable y controlable.
- d) externa, inestable e incontrolable.

10. Según la teoría atribucional de Weiner, la motivación para realizar una conducta concreta en un futuro inmediato está determinada directamente (de manera próxima) por...

- a) las atribuciones causales del éxito o del fracaso en la realización de esta conducta en el pasado.
- b) las emociones y las expectativas generadas por la atribución causal del éxito o del fracaso.
- c) la interacción entre la motivación de éxito y el miedo al fracaso.
- d) la internalidad o la externalidad del *locus* de control del reforzamiento.

11. Señalad la respuesta correcta.

- a) Los animales presentan las mismas motivaciones primarias que los humanos.
- b) Los motivos primarios son los motivos adquiridos por medio de la experiencia.
- c) Los factores culturales pueden influir en los motivos primarios.
- d) Las respuestas a y c son correctas.

12. Con respecto a los motivos primarios,...

- a) pueden estar relacionados con necesidades biológicas y con necesidades ambientales.
- b) la supervivencia del individuo depende de la satisfacción de estos motivos.
- c) pueden implicar exploración perceptiva.

d) Todas las respuestas anteriores son correctas.

13. Señalad la respuesta correcta.

- a) Los motivos sociales pueden modificar la satisfacción de los motivos primarios.
- b) Clasificar los motivos humanos es una tarea difícil, ya que hay tantos motivos como deseos.
- c) Las respuestas a y c son correctas.
- d) Murray clasificó las diferentes necesidades animales confeccionando listas extensas.

14. La pirámide motivacional de Maslow...

- a) hace referencia a la jerarquía de las motivaciones primarias.
- b) relaciona las motivaciones secundarias y primarias de manera arbitraria.
- c) clasifica las motivaciones en diferentes niveles jerárquicos.
- d) tiene en su base las necesidades más psicológicas.

15. La necesidad de afiliación de Maslow...

- a) emerge una vez que se han satisfecho las necesidades precedentes.
- b) se refiere a los aspectos que garantizan la vida del individuo en su medio.
- c) está relacionada con la autorrealización.
- d) Ninguna de las respuestas anteriores es correcta.

16. La homeostasis...

- a) es un equilibrio dinámico con fluctuaciones continuas.
- b) depende tanto de mecanismos automáticos como conductuales.
- c) da lugar al impulso cuando se presentan los déficit fisiológicos.
- d) Todas las respuestas anteriores son correctas.

17. El concepto de impulso...

- a) se enmarca dentro de las teorías homeostáticas.
- b) explica tanto las necesidades biológicas como las psicológicas.
- c) se basa en el hecho de que la motivación es un fenómeno externo.
- d) explica el origen de las motivaciones sociales.

18. El hambre...

- a) está influida por incentivos externos.
- b) depende de la activación del hipotálamo lateral.
- c) se puede incrementar o reducir por factores emocionales.
- d) Todas las respuestas anteriores son correctas.

19. Si coméis patatas *chip*, tendréis...

- a) sed volémica.
- b) sed osmótica.
- c) Ambos tipos de sed.
- d) Ninguno de los dos tipos de sed.

20. Después de una donación de sangre, la persona experimentará...

- a) sed volémica.
- b) sed osmótica.
- c) Ambos tipos de sed.
- d) Ninguno de los dos tipos de sed.

21. Si una persona tiene que elegir entre pagar una multa de 100.000 ptas. o la retirada del carnet de conducir durante tres meses, esta persona se encuentra ante un...

- a) conflicto de aproximación-aproximación.
- b) conflicto de aproximación-evitación.
- c) conflicto de evitación-evitación.
- d) conflicto doble de evitación-aproximación.

22. En relación con la frustración, indicad la respuesta incorrecta. La frustración...

- a) puede dar lugar a la agresión.
- b) se produce ante el impedimento o bloqueo de la conducta.
- c) genera, en algunos casos, rigidez de comportamiento.
- d) se relaciona con la satisfacción de una necesidad o deseo.

23. Según Lewin,...

- a) cuanto mayor sea la distancia psicológica, mayor es la fuerza de la conducta.
- b) la conducta es directamente proporcional a la tensión, a la valencia de la meta, e inversamente proporcional a la distancia psicológica.
- c) la conducta es directamente proporcional a la tensión, a la valencia de la meta y a la distancia psicológica.
- d) la fuerza de la conducta depende únicamente del valor otorgado a la meta.

24. Juan se quiere comprar un coche, pero no se acaba de decidir entre el coche X o el coche Y; Juan está ante un...

- a) conflicto de aproximación-aproximación.
- b) conflicto de aproximación-evitación.
- c) conflicto de evitación-evitación.
- d) conflicto doble de evitación-aproximación.

25. La motivación de logro...

- a) se define como la necesidad de hacer las cosas mejor que los demás.
- b) es la tendencia a superarse a uno mismo.
- c) puede dar lugar a una reacción emocional negativa –vergüenza– ante el fracaso.
- d) Todas las respuestas anteriores son correctas.

26. Cuando la tarea que se tiene que realizar es fácil o muy difícil,...

- a) las personas con necesidad alta de logro obtienen mejor rendimiento que las de necesidad baja.
- b) las personas con necesidad baja de logro obtienen mejor rendimiento que las de necesidad alta.
- c) las personas con necesidad baja de logro obtienen un rendimiento parecido a las de necesidad alta.
- d) el *locus* de control desempeña un papel fundamental.

27. Según la teoría psicosocial de McClelland,...

- a) es posible estudiar el motivo de éxito por medio de la fantasía.
- b) un incremento en la motivación de éxito de un país precede al desarrollo económico.
- c) Las respuestas a y b son correctas.
- d) Las respuestas a y b son incorrectas.

28. Según McClelland, el valor del incentivo de éxito...

- a) depende de la probabilidad de éxito.
- b) cuanto más alto sea, más alta será la tendencia de aproximación.
- c) depende de la motivación de éxito evaluada mediante el TAT.
- d) depende de la probabilidad de fracaso.

29. El interés por establecer, mantener o restablecer una relación afectiva con una persona está relacionado con...

- a) el motivo de éxito.
- b) el motivo de afiliación.
- c) el motivo de poder.
- d) Ninguna de las respuestas anteriores es correcta.

30. Las personas que tienen una necesidad alta de motivo de poder...

- a) rinden mejor en tareas de dificultad moderada.
- b) se esfuerzan por iniciar amistades nuevas.
- c) se consideran más cordiales, sinceras y afectuosas.
- d) intentan convencer y persuadir a los demás en beneficio propio.

31. En los experimentos basados en la teoría de la evaluación cognitiva (de la motivación intrínseca) de Deci se ha estudiado...

- a) la motivación de éxito en tareas escolares.
- b) cómo afectan los incentivos extrínsecos a la motivación intrínseca.
- c) cómo se puede generar motivación intrínseca para tareas que son en principio aburridas, esto es, qué métodos se pueden utilizar.
- d) Todas las respuestas anteriores son correctas.

32. La teoría de Csikzentmihalyi predice que la «experiencia de flujo» (motivación intrínseca intensa) se producirá cuando...

- a) las habilidades de la persona coincidan con la dificultad de la tarea.
- b) las habilidades de la persona sean superiores a la dificultad de la tarea.
- c) las habilidades de la persona sean inferiores a la dificultad de la tarea.
- d) la tarea que se tenga que realizar sea rutinaria.

33. Señalad cuál (o cuáles) de los fenómenos siguientes se consideran incentivos intrínsecos en la teoría cognitiva social de Bandura.

- a) Las emociones derivadas del logro de las metas u objetivos (satisfacción por el notable conseguido en este examen).
- b) Las sensaciones interoceptivas producidas por la ejecución de una conducta (sensaciones de relajación y bienestar después del ejercicio físico).
- c) Los sonidos armoniosos producidos por el manejo hábil de un instrumento musical (consecuencias naturales externas).
- d) Todas las respuestas anteriores son correctas.

34. Según los datos del estudio de Massimini y Carli, los estudiantes de instituto de Milán experimentan flujo sobre todo cuando...

- a) realizan sus tareas escolares.
- b) conducen su ciclomotor.
- c) miran la televisión.
- d) hablan con sus padres.

35. Para motivar extrínsecamente a su hijo para que coma verdura, su madre le dice: «si no te la comes, te quedarás sin postre». Este procedimiento se llama...

- a) reforzamiento positivo.
- b) extinción.
- c) castigo.
- d) reforzamiento negativo.

36. Señalad cuál (o cuáles) de las dimensiones siguientes de la experiencia subjetiva en la realización de una tarea indican una motivación alta intrínseca.

- a) Concentración alta.
- b) Paso rápido del tiempo.
- c) Disfrute, interés, diversión.
- d) Todas las respuestas anteriores son correctas.

37. En el modelo de creencias sobre la salud, la variable *beneficios percibidos* hace referencia a...

- a) las consecuencias anticipadas positivas de la conducta de salud.
- b) el riesgo percibido de enfermar.
- c) las consecuencias anticipadas negativas de la conducta de salud.
- d) la gravedad percibida de la enfermedad.

38. En la teoría de la acción razonada, la variable *norma subjetiva* se refiere a...

- a) las consecuencias anticipadas positivas de la conducta de salud.
- b) la percepción que uno mismo tiene de lo que opinan las personas importantes sobre la conducta de salud.
- c) la decisión de hacer una conducta preventiva.
- d) la opinión personal sobre la conducta de salud.

39. La variable *control percibido de la teoría de la conducta planificada* equivale...

- a) a los beneficios percibidos.
- b) a las barreras percibidas.
- c) al riesgo percibido.
- d) a la autoeficacia.

40. Una persona con una marcada orientación motivacional hacia la tarea se caracteriza porque intenta...

- a) superar a los demás.
- b) conseguir la victoria a cualquier precio.
- c) mejorar sus habilidades.
- d) Todas las respuestas anteriores son correctas.

## **Solucionario**

### **Ejercicios de autoevaluación**

1. c

2. c

3. b

4. a

5. a

6. c

7. c

8. d

9. c

10. b

11. d

12. d

13. c

14. c

15. a

16. d

17. a

18. d

19. b

20. a

21. c

22. d

23. b

24. a

25. d

26. c

27. c

28. a

29. b

30. d

31. b

32. a

33. d

34. a

35. c

36. d

37. a

38. b

39. d

40. c



## Bibliografía

### Bibliografía básica

Fernández-Abascal, E.G. (ed.) (1995). *Manual de motivación y emoción*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.

McClelland, D.C. (1985). *Human motivation. Traducción: Estudio de la motivación humana*. Madrid: Narcea.

Reeve, J. (1992). *Understanding motivation and emotion*. Nueva York: Rinehart and Winston. Traducción: Motivación y emoción. Madrid: McGraw-Hill, 1994.

### Referencias bibliográficas

Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory planned behavior. En: J. Khul; Beckman (eds.). *Action control: From cognition to behavior* (págs. 249, 228): Heidelberg: Springer.

Ajzen, Y.; Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Allport, G.W. (1937). *Personality: a psychological interpretation*. Nueva York: Holt.

Ames, C. (1992). Metas de ejecución, clima motivacional y procesos motivacionales. En: G. Roberts (ed.). *Motivation on sport and exercise* (págs. 197-214). Illinois: Human Kinetics Publishers. Traducción: *Motivación en el deporte y el ejercicio*. Bilbao: Desclée de Brower, 1995.

Atkinson, J.W. (1957). Motivational determinants of risk-taking Behavior. *Psychological Review* (núm. 64, págs. 359-372).

Atkinson, J.W.; Heyns, R.W.; Veroff, J. (1954). The effect of experimental arousal of the affiliation motive on thematic apperception. *Journal of Abnormal and Social Psychology* (núm. 49, págs. 405-410).

Atkinson, J.W. (1964). *Introduction to motivation*. Nueva York: Van Nostrand.

Bandura, A.; Schunk, D.H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology* (núm. 41, págs. 586-598).

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unified theory of behavioral change. *Psychological Review* (núm. 84, págs. 191-215).

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist* (núm. 37, págs. 122-147).

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Traducción: *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca, 1987. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Nueva York: Freeman and Company.

Bartholomew, L.; Parcel, G.; Kok, G. (1996). *Intervention Mapping: A process for developing theory and data based health education programs*. Manuscrito policopiado.

Berlyne, D.E. (1960). *Conflict, arousal and curiosity*. Nueva York: McGraw-Hill.

Berlyne, D.E. (1966). Curiosity and exploration. *Science* (núm. 153, págs. 25-33).

Bernard, C. (1865). *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*. Traducción: *Introducción al estudio de la medicina experimental*. Buenos Aires: El Ateneo, 1959.

Blanch, J. (1982). *Psicologías sociales. Aproximación histórica*. Barcelona: Hora.

Butler, R.A. (1953). Discrimination learning by Rhesus monkeys to visual exploration motivation. *Journal of Comparative Physiological Psychology* (núm. 46, págs. 95-98).

Cannon, W.B.; Washburn, A.L. (1912). An explanation of hunger. *American Journal of Psychology* (núm. 29, págs. 444-454).

Cofer, C.N. (1972). *Motivation and emotion*. Traducción: *Motivación y emoción*. Bilbao: Desclée de Brower, 1988.

Cofer, C.N.; Appley, M.H. (1964). *Motivation: Theory and Research*. Traducción: *Psicología de la motivación*. México: Trillas, 1971.

Cohen, S.; Evans, G.W.; Krantz, D.S.; Stokols, D. (1980). Physiological, motivational, and cognitive effects of aircraft noise on children. *American Psychologist* (núm. 35, págs. 231-243).

Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety: The experience of flow in work and play*. San Francisco: Josey-Bass.

Csikszentmihalyi, M. (1998). *Flow: The psychology of optimal experience*. Nueva York: Harper-Collins. Traducción: *Experiencia óptima*. Bilbao: Desclée de Brower, 1999.

Chóliz, M. (1995). Motivos sociales: logro, afiliación y poder. En: E.G. Fernández-Abascal (ed.). *Manual de motivación y emoción* (págs. 301-336). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Davis, K.E.; Jones, E.F. (1965). *From acts to dispositions: the attribution process in person perception*. En: L. Barkowitz (ed.). *Advances in Experimental Social Psychology*. Nueva York: Academic Press.

Deci, E.L.; Ryan (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Nueva York: Plenum Press.

Deci, E.L.; Cascio; Krusell (1973). *Sex differences verbal reinforcement, and intrinsic motivation*. Trabajo presentado en la conferencia del Eastern Psychological Association, mayo de 1973. Washington, DC.

Deci, E.L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*.

Deci, E.L. (1975). *Intrinsic motivation*. Nueva York: Plenum Press.

DeCharms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. Nueva York: Academic Press.

Duda, J. (1992). Motivación en los escenarios deportivos: un planteamiento de perspectivas de meta. En: G. Roberts (ed.). *Motivation on sport and exercise* (págs. 197-214). Illinois: Human Kinetics Publishers. Traducción: *Motivación en el deporte y el ejercicio*. Bilbao: Desclée de Brower, 1995.

Duffy, E. (1957). Psychological significance of the concept of 'arousal' or activation'. *Psychological Review* (núm. 64, págs. 265-275).

Gómez-Romero, M.J. (2000). *Comunicación personal*.

Gree, L.; Kreuter, M. (1991). *Health promotion planning. An educational and environmental approach*. Toronto: Mayfield Publishing Company.

Harlow, H.F. (1950). Learning and satiation of response in intrinsically motivated complex puzzle performance by monkeys. *Journal of Comparative Physiological Psychology* (núm. 43, págs. 289-294).

Harrison, J.; Mullen, P.; Green, L. (1992). A meta-analysis of studies of the Health Belief Model with adults. *Health Education Research* (núm. 7, págs. 107-116).

Harvey, J.H.; Weary, C. (1984). Current issues in attribution theory and research. *Annual Review of Psychology* (núm. 35, págs. 427-459).

Hebb, D.O. (1955). Drives and the c.n.s. (conceptual nervous system). *Psychological Review* (núm. 62, págs. 243-254).

Heckhausen, H. (1991). *Motivation and action*. Nueva York: Springer-Verlag.

Heckhausen, H.; Weiner, B. (1984). La emergencia de una psicología cognitiva. En: L. Mayor; J.M. Peiró (ed.). *Psicología de la motivación. Selección de textos* (págs. 169-195). Valencia: Promolibro (original inglés publicado en 1974).

Heckhausen, H. (1991). *Motivation and action*. Berling: Springer Verlag.

- Heider, F. (1944). Social perception and phenomenal causality. *Psychological Review* (núm. 51, págs. 358-374).
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. Nueva York: John Wiley.
- Heron, W. (1957). The pathology of boredom. *Scientific American* (núm. 196, págs. 52-56).
- Hewstone (1992). *La atribución causal. Del proceso cognitivo a las creencias colectivas*. Barcelona: Paidós.
- Hill, C.A. (1987). Affiliation motivation: people who need people, but in different ways. *Journal of Personality and Social Psychology* (núm. 52, págs. 1008-1018).
- Holden, G. (1991). The relationship of self-efficacy appraisals to subsequent health related outcomes. A meta-analysis. *Social Work in Health Care* (núm. 16, págs. 53-93).
- Hull, C.L. (1943). *Principles of behavior*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- Janz, N.; Becker, M. (1984). The health belief model: A decade later. *Health Education Quarterly* (núm. 11, págs. 1-47).
- Kleinginna, P.R.; Kleinginna, A.M. (1981). A categorized list of emotion definitions with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion* (núm. 5, vol. 4, págs. 345-379).
- Kelley H.H.; Michela, J.L. (1980). Attribution theory and research. *Annual Review of Psychology* (núm. 31, págs. 457-501).
- Kelley, H.H. (1967). *Attribution theory in social psychology*. En: D. Levine (ed.).
- König, R. (1977). Fundamentos fisiológicos de la motivación y de la emoción. En: E. Todt (ed.). *La motivación* (págs. 25-64). Barcelona: Herder, 1982.
- Krieger, R. (1982). Motivación cognitiva. Procesos de la conciencia y comportamiento intencional. En: E. Todt (ed.). *Motivation*. Traducción: *La motivación*. Barcelona: Herder (original inglés publicado en 1977).
- Kushner, C.L.; Mook, D.G. (1984). Behavioural correlates of oral and postingestive satiety in the rat. *Physiology and Behaviour* (núm. 33, págs. 713-718).
- Lahey, B.B. (1999). *Introducción a la psicología*. Madrid: McGraw-Hill.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Locke, E.A.; Latham, G.P. (1985). The application of goal setting to sport. *Journal of Sport Psychology* (núm. 7, págs. 205-222).
- Locke, E.A. (1966). The relationship of intentions to level of performance. *Journal of Applied Psychology* (núm. 50, págs. 60-66).
- Madsen, K.B. (1973). Theories of motivation. En: B.B. Wolman (ed.). *Handbook of General Psychology*. Traducción: *Manual de Psicología General* (vol. IV: Motivación, emoción y personalidad, págs. 19-93). Barcelona: Martínez Roca, 1980.
- Manderlink; Harackiewicz, J.M. (1984). Proximal versus distal goal setting and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology* (núm. 47, págs. 918-928).
- Maslow, A. (1968). *Toward a psychology of being*. Traducción: *El hombre autorrealizado. Hacia una psicología del ser*. Barcelona: Kairós, 1993 (10.ª ed.).
- Maslow, A. (1970). *Motivation and personality*. Nueva York: Harper and Row.
- McClelland, D.C.; Pilon, D.A. (1983). Sources of adult motives pattern and long-term success in early childhood. *Journal of Personality and Social Psychology* (núm. 44, págs. 564-574).
- McAdams, D.P. (1980). A thematic coding system for the intimacy motive. *Journal of Research in Personality* (núm. 14, págs. 413-432).
- McClelland, D.C. (1975). *Power: the inner experience*. Nueva York: Irvington.
- McClelland, D.C. (1985). *Human motivation*. Traducción: *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Narcea.

- McClelland, D.C.; Atkinson, J.W.; Clark, R.W.; Lowell, E.L. (1953). *The achievement motive*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- Montgomery, K.C.; Glanzer, M. (1953). Exploratory behaviour as a function of similarity of stimulus situations. *Journal of Comparative Physiological Psychology* (núm. 46, págs. 129-133).
- Montgomery, K.C. (1954). The role of exploratory drive in learning. *Journal of Comparative and Physiological Psychology* (núm. 47, págs. 60-64).
- Moore-Ede, M.C. (1973). Circadian rhythms and drug effectiveness and toxicity. *Clinical Pharmacology and Therapeutics* (núm. 14, págs. 925-935).
- Morgan; King; Robinson (1979). *Nebraska Symposium on motivation* (vol. 15, págs. 192-238). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Murray, H.A. (1938). *Explorations in personality*. Nueva York: Oxford University Press.
- O'Leary, A. (1992). Self-efficacy and health: behavioral and stress physiological mediation. *Cognitive Therapy and Research* (núm. 16, págs. 229-245).
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement Motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review* (núm. 91, págs. 328-346).
- Palmero, F. (1995). Motivos primarios I: Exploración, conductas de beber y comer. En: E.G. Fernández-Abascal (ed.). *Manual de Motivación y Emoción* (págs. 207-233). Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Petri, H.L. (1991). *Motivation. Theory, research and applications* (3.ª ed.). Belmont, California: Wadsworth Publishing Co.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. Nueva York: Norton.
- Pinillos, J.L. (1991). *La mente humana*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy.
- Reeve, J. (1992). *Understanding motivation and emotion*. Nueva York: Rinehart and Winston. Traducción: *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw-Hill, 1994.
- Rosentock, I.M. (1974). Historical origins of the Health Belief Model. *Health Education Monographs* (núm. 2, págs. 328-335).
- Roberts, G. (1992). *Motivation on sport and exercise*. Illinois: Human Kinetics Publishers. Traducción: *Motivación en el deporte y el ejercicio*. Bilbao: Desclée de Brower, 1995.
- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs* (núm. 80).
- Schmalt, H.D. (1987). Power motivation and the perception of control. En: F. Halisch; J. Kuhl (ed.). *Motivation, intention and volition* (págs. 101-113). Nueva York: Springer-Verlag.
- Shunk, D.E. (1996). *Learning theory: an educational perspective*. New York: Prentice Hall. Traducción: *Teorías del aprendizaje*. México: Prentice Hall, 1997.
- Toates, F. (1986). *Motivational systems*. Traducción: *Sistemas motivacionales*. Madrid: Editorial Debate, 1989.
- Todt, E. (1977). *La motivación*. Barcelona: Herder.
- Tolman, E. (1932). *Purposive behavior in animals and man*. Nueva York: Century.
- Vallerand, R.J.; Reid, G. (1983). On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: A test of cognitive evaluation theory. *Journal of Sport Psychology* (núm. 6, págs. 94-102).
- Vroom, V.H. (1964). *Work and motivation*. Nueva York: Wiley.
- Weiner, B. (1980). *Human motivation*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Weiner, B. (1984). Afán de logro. En: L. Mayor; J.M. Peiró (ed.). *Psicología de la motivación* (págs. 197-241). Valencia: Promolibro (original en inglés publicado en 1978).

- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology* (núm. 71, págs. 3-25).
- Weiner, B. (1980). *Human motivation*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of motivation and emotion. *Psychological Review* (núm. 92, págs. 548-573).
- White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review* (núm. 66, págs. 297-333).
- Winter, D.G. (1973). *The power motive*. Nueva York: Free Press.
- Woodworth, R.S. (1918). *Dynamic psychology*. Nueva York: Columbia University Press.
- Worchel, S.; Shebilske, W. (1998). *Psicología. Fundamentos y aplicaciones*. Madrid: Prentice Hall.
- Yates, A.J. (1962). *Frustration and conflict*. Traducción: *Frustración y conflicto*. Madrid: Josefina Betancor, 1975.
- Zuckerman, M. (1978). Sensation seeking. En: J.E. Exner; H. London (ed.). *Dimensions of personality* (págs. 487-559). Nueva York: John Wiley and Sons.

