

Alejandro Vásquez Echeverría (editor)

Aguirre • Apud • Aznárez • Barg • Carboni • Curione • Elices

F. González • H. González • Huertas

Maiche • Martín • Moreira • Pires • Ruiz • Vásquez

Manual de introducción a la psicología cognitiva

Teorías cognitivas de la motivación humana

KARINA CURIONE

JUAN ANTONIO HUERTAS

Objetivos de aprendizaje



Al finalizar este capítulo el estudiante deberá ser capaz de:

1. Reconocer los principales hitos desde una perspectiva histórica que da cuenta de los enfoques actuales en psicología cognitiva de la motivación.
2. Definir la motivación desde un punto de vista complejo, considerando la misma como proceso.
3. Conocer las distintas teorías cognitivas de la motivación humana, pudiendo discernir sus principales conceptos.
4. Utilizar las herramientas conceptuales brindadas por marcos teóricos trabajados para dar respuesta a problemas concretos sobre motivación humana.



Introducción

Para poder dar respuesta a la pregunta acerca de qué es la motivación humana, en este capítulo partiremos de la idea de que el ser humano cuenta entre sus virtudes la de ser un animal teórico, que desde tempranamente se dedica a construir teorías sobre todo lo que lo rodea, especialmente sobre los demás y sobre sí mismo. En ese conjunto de teorías y creencias sobre el funcionamiento humano que nos construimos desde pequeños siempre hay un grupo de ellas que se refieren a cómo concebimos los aspectos que dan energía y dirección a la acción de nuestra vida, los que denominamos como aspectos motivacionales. Ahora bien, alcanzar una definición precisa de motivación desde el campo de las teorías científicas no es una tarea trivial. En particular, si tenemos en cuenta la amplia variedad de marcos de referencia que actualmente coexisten en el campo de estudio de la motivación humana. En este escenario diversos autores han insistido en la necesidad de una mayor claridad y especificación conceptual en las definiciones sobre los constructos motivacionales y nosotros compartimos esta preocupación (p. ej., Huertas, 1997; Schunk, 2000; Pintrich; 2000; Elliot, 2005; Pintrich y Schunk, 2006).

Por lo tanto, pretendemos que el presente capítulo ofrezca al lector una introducción al complejo campo de estudio de la motivación humana, caracterizado —contemporáneamente— por la coexistencia de múltiples teorías que pretenden dar cuenta del constructo que la psicología ha dado en llamar *motivación*. Este constructo pretende describir y predecir el conjunto de procesos que nos llevan a encauzar nuestra energía en la consecución de propósitos. El siempre necesario nivel de definición presenta a la motivación como un proceso que nos dirige hacia esos objetivos (o meta), dichas metas dan ímpetu y dirección a la acción. Los motivos suelen dividirse en primarios (o fisiológicos) y secundarios (o sociales), en estos últimos no enfocaremos. Más precisamente en un conjunto de teorías centrales que integran el campo cognitivo y sociocognitivo: teoría de metas, teoría atribucional, teoría de autodeterminación y de autorregulación volitiva.

Los campos de aplicación de las teorías motivacionales son múltiples, sin embargo, abundaremos en ejemplos de uno en particular: el educativo, porque es donde tenemos mayor experiencia. La motivación es uno de los temas que más preocupa a aquellas personas interesadas en mejorar la calidad de la enseñanza (Kempa y Martín, 1989). Pero la motivación también es un proceso central a la hora de explicar

la disposición hacia el tratamiento en el ámbito de la psicología clínica; es uno de los factores cruciales en el clima laboral y uno de los elementos que inciden en el rendimiento deportivo, por poner ejemplos de las grandes áreas de aplicación práctica de la psicología.

Antes de comenzar el recorrido por las principales teorías de la motivación que nos proponemos presentar en este capítulo, invitamos al lector a dar un pequeño paseo histórico que recupere los orígenes de los estudios sobre la motivación humana y ayude a situar las teorías que después describiremos.

Como han señalado Efklides y Sorrentino (2001) la psicología cognitiva actualmente se encuentra interesada en la interacción entre la motivación y la cognición. La primera cumple el rol de energizar la conducta y determinar la fuerza y la dirección de la misma, en tanto, la cognición se refiere a los mecanismos y productos del procesamiento de la información. El enfoque cálido de la cognición enfatiza, por un lado, los aspectos cognitivos de la motivación (como las metas) y, por otro, el rol del afecto en la modulación de la cognición (que comenzó a estudiarse en décadas recientes).

Perspectiva histórica del estudio de la motivación humana

La voluntad

El término motivación, a pesar de su etimología latina, entra en la psicología por la vía de la tradición anglosajona empirista de los últimos siglos. En las primeras filosofías de la mente, antes de la constitución de la psicología como disciplina científica en el siglo XIX, el concepto que mejor describía los ámbitos relacionados con la motivación era el de voluntad. En los mitos griegos, en esa primitiva filosofía fundante de nuestro modo occidental de entender el mundo, se pensaba que la

voluntad radicaba en un lugar de nuestro ser, fuera de la psique, también accesible desde fuera de cada uno de nosotros, *el thymos*, que precisamente era el órgano donde los dioses y otras criaturas manejaban el entendimiento de los héroes y del resto de los mortales.

La visión más extendida desde Platón a Descartes de la voluntad la configura como el órgano rector que controla los deseos internos, las pasiones y los apetitos y que consigue armonizarlos racionalmente. Las funciones de la voluntad eran entonces las de elegir y tomar decisiones. De aquí surge el concepto de voluntad que seguimos manejando de forma más o menos intuitiva actualmente. La primera psicología experimental alemana siguió teniendo entre sus conceptos centrales los procesos volitivos. En la psicología wundtiana, por ejemplo, se atribuía a la voluntad las funciones clásicas de controlar el funcionamiento de otros procesos como la sensación, la percepción, la atención y la formación de asociaciones mentales.

Del sentido muscular al instinto

En el mundo anglosajón, con el comienzo de la época moderna, se asienta un modo empirista de conocer al ser humano. Locke (1690), Hume (1739) y Hartley (1749) son los autores más señeros de esta corriente. En el afán de buscar los ladrillos de la mente humana había que averiguar también los elementos de la voluntad. De manera muy resumida, la búsqueda de estas bases los llevó a relacionar correlatos corporales con los mentales. Entendían que la voluntad se manifestaba en el movimiento intencional del ser humano y esto significaba la activación de los músculos. A. Bain, uno de los padres de la psicología británica, mantenía, a finales del siglo XIX, que el sentido muscular era por lo tanto la pieza básica que constituía el edificio de la voluntad humana. La voluntad pasó a ser entendida de manera un tanto reduccionista como el ejercicio del sentido muscular, el encargado de regular nuestro movimiento, nuestra motivación. Empieza entonces en los textos de psicología a usarse el término *motivation*.

En esa misma época, en el siglo XIX, *El origen de las especies* (1859) de Charles Darwin proporcionó un modo nuevo de entender a los seres vivos y entre ellos al hombre: la teoría de la evolución. La forma de entender los aspectos relacionados con la motivación humana sufre un vuelco notable (su impacto también puede verse en el estudio de la emoción, por una aproximación consultar en este manual el capítulo *Emoción y cognición*). La negación de diferencias específicas entre el ser humano y el resto de los animales instauró el enfoque que llevó a investigar el comportamiento animal para conocer las bases de la acción y las necesidades humanas. El argumento era sencillo, si en los animales la mayor parte de sus reacciones son instintivas, en los humanos debe quedar algún rastro de las mismas. Es decir, el origen de las propensiones humanas tiene que surgir de una serie de instintos heredados, establecidos con el fin de la adaptación al entorno.

William James (1890), que fue uno de los primeros en llevar estas ideas de los instintos a la explicación del comportamiento humano, defendió la existencia de una larga serie de instintos en el ser humano, que eran predisposiciones a actuar de forma adecuada para conseguir ciertos fines o metas, comportamientos automáticos

que aparecían sin que el sujeto tuviese alguna experiencia previa en esa actuación. Llegó a proponer 20 instintos físicos y 17 instintos mentales. Si bien no explicaba toda conducta mediante el instinto, estos eran vistos como una base sobre la cual se desarrollaban los hábitos.

McDougall en 1912 modifica la visión rígida que se había dado a este concepto de instinto por una concepción más flexible. Sostenía que los instintos no eran meras disposiciones para actuar sino que incluían componentes cognitivos, afectivos y conativos.

Teoría del impulso

Llegamos al punto en que nos toca describir una de las aproximaciones que más repercusión tuvo en psicología: el conductismo. Lo observable, el comportamiento aprendido, sus leyes y modos son el núcleo central del enfoque conductista, desde el cual surgen términos como impulso, incentivo y refuerzo. El conductismo sitúa la motivación fuera del control del sujeto, en tanto dicho control reside en impulsos biológicos y en las placenteras o desagradables contingencias externas.

Los impulsos eran conceptualizados como factores internos que explicaban la conducta, los impulsos buscan mantener el equilibrio, la homeostasis, un estado óptimo para el organismo. El organismo experimenta una necesidad, por ejemplo, hambre, entonces los instintos se activan e impulsan al organismo a responder a esa necesidad, al comer, la necesidad desaparece y por tanto el impulso se reduce. La investigación desde esta perspectiva se basó sobre todo en estudios de laboratorio, con animales.

Si bien la teoría del impulso permitía explicar las conductas más sencillas de los animales, mostró dificultades para explicar las conductas complejas que caracterizan a la motivación humana (Pintrich y Schunk, 2006). El modelo de motivación de Clark Hull (cf. Hull 1943), quizás sea el mejor intento desde el punto de vista fisicalista para conceptualizar un modelo de impulso que explique cadenas de comportamientos complejos. Desde esta perspectiva la energía y la dirección de una conducta ya no depende solo del impulso. Se le sigue considerando como la manifestación psicológica de un estado de necesidad, pero ahora el *drive* no es el único elemento que explica la tendencia a actuar hacia una meta del organismo. Esa tendencia, el potencial de excitación, se relaciona también con el *hábito* y con el *incentivo*. En la primera formulación Hull (1943) conceptualiza la motivación como algo interno al organismo. En su segunda conceptualización (Hull, 1952), la motivación es vista como resultado tanto de factores internos como externos, en tanto las características de la meta influyen en la motivación. Introduce de este modo el constructo de la motivación de incentivo. La teoría de Hull forma parte de lo que se denomina conductismo metodológico, y algunas de sus ideas pueden considerarse que anticipan los posteriores enfoques cognitivos, por ejemplo, la idea de que la meta a alcanzar influye en la conducta será retomada en posteriores planteos cognitivos de la motivación.

Conforme pasaron los años este modelo teórico conductista, que había ocupado un lugar hegemónico en la psicología, perdió relevancia ante las inconsistencias

empíricas que se fueron encontrando y ante el rechazo general al marco positivista que lo sustentaba (Huertas, 1997), su declive puede ser entendido a la luz de la revolución cognitiva que terminaría por desplazar definitivamente al conductismo de su lugar hegemónico en la psicología en general y en particular en el estudio de la motivación humana.

De la intención al deseo: Teoría de la pulsión

Decía Brentano (1876), en los orígenes de la psicología como disciplina universitaria en el siglo XIX, que lo propiamente psicológico no era la estructura de la conciencia, sino la *intención*, a la que definía como el acto de dirigirse a un objeto. Brentano fue profesor de filosofía de Freud, que recoge de su maestro el papel primordial que tienen las intenciones para explicar todo tipo de comportamiento humano desde el más explícito al menos consciente. El psicoanálisis conforma una de las grandes corrientes de estudio de lo psicológico que tiene como aspecto central su visión de la motivación (Reeve, 2003).

El núcleo central del aspecto motivacional de la teoría freudiana es el concepto de pulsión (*trieb*), que no es un mero instinto, remite a una fuerza que impulsa, que empuja al ser humano hacia una orientación general (Laplanche y Pontalis, 1979). Freud introduce el concepto de pulsión en 1905, en *Tres ensayos sobre la teoría sexual*, allí también se introducen las distinciones entre fuente, objeto y fin. En *Las pulsiones y sus destinos* (1915) se introduce el elemento empuje. En *Más allá del principio de placer* (1920) Freud mantiene el dualismo pulsional, pero la distinción se centra entre pulsiones de vida y pulsiones de muerte. La energía psíquica procede del reservorio pulsional que es el ello, el yo toma su energía en forma de energía desexualizada y sublimada (Laplanche y Pontalis, 1979). La pulsión es un concepto límite entre lo psíquico y lo somático.

Al comparar la idea freudiana de pulsión con alguna de las definiciones contemporáneas de motivación es posible ver algunos elementos comunes; entre ellos sigue estando presente la idea de moverse hacia o tender hacia un fin o meta, el papel de la energía que se moviliza, la idea de ciertas propensiones u orientaciones. Además, en los últimos años hay un resurgimiento del interés por los aspectos menos conscientes de la motivación humana: el estudio de los motivos implícitos.

El lento resurgir de los trabajos de motivación dentro de la psicología cognitiva

En el último tercio del siglo XX el declive del conductismo (ver Capítulo 1 para una breve referencia histórica de la *revolución cognitiva*) y del psicoanálisis permiten explicar la vuelta al estudio de los procesos mentales. Los primeros intentos de recuperar la mente como objeto de estudio pusieron el foco en los denominados procesos cognitivos básicos (memoria, atención, percepción, etc.) posteriormente y poco a poco, en el estudio de la cognición se empezaron a incorporar los componentes sociales y más tarde los afectivos. Comienzan por la década de 1970 a instalarse las denominadas por Reeve (2003) miniteorías de la motivación que hasta la fecha continúan desarrollándose en forma paralela:

Al contrario de las grandes teorías que intentan explicar todo el campo de la motivación, las miniteorías limitan su atención a fenómenos motivacionales específicos... Una miniteoría explica alguno, mas no todo el comportamiento motivado. En consecuencia la motivación de logro (una miniteoría) explica por qué algunas personas buscan desafíos que ponen a prueba sus habilidades, mientras que otras los evitan; la teoría de la disonancia cognitiva surge para entender por qué la gente busca consistencia entre sus actitudes y comportamientos... (p. 40).

A fines de 1970 surge la primera revista dedicada exclusivamente al tema de la motivación *Motivation and Emotion* y a fines de la década de 1980 surge otra revista *Cognition & Emotion* dedicada a la exploración empírica de los procesos afectivos en el campo de las miniteorías.

En la actualidad, el estudio de la motivación ocupa un lugar de gran relevancia en la producción en psicología cognitiva y sociocognitiva, es muy difícil transmitir la magnitud de la producción en las últimas dos décadas, sí es posible señalar que la misma ha estado caracterizada por la coexistencia de diversos marcos teóricos que otorgan peso a distintos aspectos del complejo proceso motivacional.

Las teorías de la motivación actuales asumen que el ser humano construye activamente significados y que los mismos tienen incidencias en lo que sienten, piensan y hacen las personas; el enfoque cognitivo de la motivación se caracteriza por enfatizar el papel de las estructuras mentales, creencias y el procesamiento de la información en la motivación (Pintrich y Schunk, 2006).

Murphy y Alexander (2000) realizan una reseña que explora la terminología empleada en bibliografía especializada sobre motivación y encuentran bajo la categoría *motivación* una gran proliferación de términos (metas, atribuciones, interés, etc.) y una tendencia a dejar sin definir los mismos, de los 51 trabajos que empleaban el término motivación, solo cuatro presentaban una definición explícita. Esta llamativa ausencia fue explicada, por los autores, por el hecho de que los investigadores parten del supuesto de que el lector de este tipo de bibliografía especializada comprende los términos adecuadamente. Más allá de esta posible interpretación, estos datos pueden verse como un emergente de la dificultad que supone la coexistencia de múltiples definiciones y la falta de relación entre los diversos programas de investigación que avanzan en paralelo, con un cuantioso número de hallazgos empíricos de gran relevancia que no siempre son acompañados de una producción teórica del mismo nivel.

Antes de presentar las principales miniteorías que coexisten en el estudio de la motivación en la actualidad, se plantearán algunas de las definiciones de motivación que por su gran generalidad pueden resultar definiciones que no impliquen problemas de consenso.

Definiciones de motivación

Es posible constatar que distintas definiciones actuales aún recuperan este sentido de ponerse en movimiento, de activación, así como el componente energético que como se ha visto ha estado presente desde tiempos remotos. Veamos algunas de las definiciones más representativas:

La motivación es el proceso que nos dirige hacia el objetivo o la meta de una actividad, que la instiga y la mantiene (...) La motivación implica la existencia de unas metas que dan ímpetu y dirección a la acción... (Pintrich y Schunk, 2006, p. 5)

El estudio de la motivación se relaciona con procesos que proporcionan energía y dirección a la conducta. La energía implica que el comportamiento tiene fortaleza: es fuerte, intenso y persistente. La dirección implica que el comportamiento posee un propósito: que está encaminado hacia el logro de una meta en particular. Los procesos que dan energía emanan de la fuerza del individuo y del ambiente... (Reeve, 2003, p. 5).

Reseñar la diversidad de miniteorías de la motivación es una tarea difícil. Afortunadamente algunos investigadores han realizado valiosas revisiones de las principales teorías (p. ej., Huertas, 1997; Reeve, 2003; Schunk, 2000; Pintrich y Schunk, 2006). Tomando en cuenta dichas revisiones es posible establecer una lista de las teorías de la motivación (y sus autores referentes), que es presentada en la Figura 7.1.



Figura 7.1. Principales miniteorías motivacionales abordadas en este capítulo

Teoría clásica de la motivación de logro

Se trata de la primera y más robusta teoría sobre la motivación humana que surge en el mundo norteamericano a partir del primer tercio del siglo XX y que dominó el campo de estudio de la motivación hasta los 70, cuando la revolución cognitiva centró la atención en las atribuciones causales y el constructo de metas (Thrash y Elliot, 2002).

El autor que dio origen al enfoque clásico de la motivación de logro fue Henry Murray (1938) quien se propuso crear una clasificación de necesidades o motivos humanos contrastados empíricamente y así dar con el menor número de motivos posible que explicasen mejor la conducta humana. El término necesidad fue usado por Murray (1938) en dos sentidos: a) una necesidad es una fuerza hipotética que actúa homeostáticamente, elevándose cuando el organismo experimenta un estado negativo asociado con un estímulo no deseado y que se disipa cuando un cambio en la situación produce un estado de satisfacción; b) también empleó el término necesidad para referirse a diferencias individuales en disposiciones latentes, en este sentido la necesidad indica una potencialidad o disposición para responder a un fin particular bajo particulares condiciones de estímulos (Thrash y Elliot, 2001).

Tres fueron las necesidades que captaron el interés de los investigadores: la necesidad de afiliación (*need for affiliation*) y la necesidad de dominancia (*need for dominance*) y la necesidad de logro (*need for achievement*). Murray (1938) definía la necesidad de logro (*n Achievement*) como el deseo o la tendencia de lograr algo difícil, de la manera más rápida e independiente posible.

Las necesidades podían ser inferidas, según Murray, utilizando múltiples métodos como la observación clínica, reportes introspectivos de propósitos y deseos, pero particularmente mediante un instrumento creado por el propio Murray, el Test de Apercepción Temática (TAT), posteriormente conocido por *Picture Story Exercise* (PSE) (Thrash y Elliot, 2001). Consistía en pedir al sujeto que construyese un relato para dar sentido a una serie de láminas que representaba unas escenas cotidianas de la vida de manera muy abierta. Se partía de la base que al dar sentido a las mismas surgirían las necesidades más importantes para el sujeto evaluado.

Atkinson y McClelland, continuadores de esas ideas, realizaron una serie de investigaciones sobre la motivación humana —a poco de terminar la Segunda Guerra Mundial— que tuvieron una repercusión enorme y significaron una de las primeras grandes teorías para conocer los motivos sociales humanos. Se centraron sobre todo en el *motivo de logro* que consideraron como el interés por conseguir un estándar de excelencia, una tendencia a buscar éxito en tareas que implican la evaluación de un desempeño, las personas con un fuerte motivo de logro desean triunfar en tareas que impliquen un desafío (McClelland, 1985).

Esa tendencia básica se conseguía detectar y medir teniendo en cuenta dos factores principales: en primer lugar, lo que denominaban necesidad de logro y que se deducía también a partir del resultado del TAT utilizando un sistema de cuantificación. El segundo grupo de factores que constituían los componentes básicos de la motivación para el logro fueron los que procedían de las expectativas de éxito que tenían los sujetos. Expectativas que tenían que ver directamente con la probabilidad de éxitos en una actividad típica.

El motivo de afiliación fue definido como la preocupación por el establecimiento, mantenimiento o recuperación de una relación afectiva positiva con una o más personas (Heyns, Veroff y Atkinson, 1958). Según Barberá y Molero (1996) las personas con alta motivación de afiliación escriben relatos del TAT sobre vivencias positivas de las relaciones personales, revelan información sobre sí mismos y tienen conversaciones frecuentes, emergen por un lado elementos positivos: necesidad de entablar relaciones cálidas, íntimas y positivas, por otro lado, elementos negativos: necesidad ansiosa de establecer, mantener o recuperar relaciones amistosas. En investigaciones con estudiantes universitarios se encontró que quienes tenían una alta motivación de afiliación reportaron un alto nivel de satisfacción con el progreso de sus relaciones interpersonales a medida que avanzaba el trimestre de estudio, vivenciando como una fuente de satisfacción el progresivo estrechamiento de sus amistades, en tanto, aquellos estudiantes con baja motivación de afiliación, informaron estar cada vez más insatisfechos con vivir el estrechamiento de las relaciones como algo agobiante.

El motivo de poder fue definido como la necesidad de tener impacto, control o influencia sobre otras personas, grupo o el entorno en general, las personas con alta motivación de poder tienden a buscar el reconocimiento de grupos amplios y tienden a encontrar la manera de hacerse visibles a los demás en un esfuerzo por lograr influencia.

Motivos implícitos

En los últimos diez años se produce un resurgimiento de la investigación sobre motivos implícitos, liderado por investigadores del Laboratorio de Motivación Humana y Neurociencia Afectiva (HuMAN, por sus siglas en inglés) de la Universidad Friedrich-Alexander en Alemania. El estudio de los motivos implícitos (no conscientes) recupera una larga tradición iniciada por Murray (1938) y continuada por McClelland, en particular, en el abordaje propuesto por McClelland, Atkinson, Clark y Lowel (1953) en *The Achievement Motive* (El motivo de logro) cuya investigación se basó en la premisa de que las personas pueden no tener ningún *insight* (o tener uno muy limitado) de lo que motiva su comportamiento (Schultheiss y Brunstein, 2005).

Como hemos visto, McClelland, Koestner y Weinberger (1989) señalaron que existen dos tipos diferentes de motivos que coexisten en nosotros: los motivos implícitos que operan de un modo no consciente y son capturados a través de medidas como el TAT, y los motivos autoatribuidos (o explícitos) que reflejan las facetas de una persona fácilmente accesibles y reconocibles en el self de cada persona, que se pueden verbalizar, y que pueden ser evaluados mediante medidas de autoinforme (cuestionarios). Los motivos implícitos se basan en preferencias afectivas, es decir, en la capacidad para experimentar la consumación de un motivo específico como gratificante y placentero, esta capacidad, según McClelland, sería el núcleo de las tres principales funciones de los motivos implícitos, en tanto ellos seleccionan, orientan y energizan la conducta (Schultheiss y Brunstein, 2005).

En la actualidad la teoría clásica de la motivación de logro ha tenido cierta continuidad bajo el amparo de lo que se puede denominar teoría de metas que más adelante expondremos. Mientras la aproximación de la teoría de metas da cuenta de la *dirección* de la conducta motivada, la tradición de la motivación de logro permite dar cuenta del componente energético de la conducta motivada. Actualmente, algunos autores abogan por un enfoque que integre ambas tradiciones (p. ej., Thrash y Elliot, 2001).

Enfoque cognitivo y sociocognitivo de la motivación

Dentro de lo que se consideran enfoques cognitivo y sociocognitivo de la motivación existen varias teorías que serán abordadas a continuación.

Teorías de metas

Hay variantes teóricas de lo que se conoce como orientación a meta sobre el comportamiento de logro, pero nos interesa volver a señalar que el constructo *meta* es característico del enfoque cognitivo del estudio de la motivación humana. La orientación a meta representa un patrón integrado de creencias que conducen a aproximarse, implicarse y responder en situaciones de logro (Ames, 1992); también refleja el modo en que las personas definimos y evaluamos la ejecución de una tarea (Pintrich y Schunk, 2006).

Bajo el enfoque cognitivo en las últimas décadas se ha consolidado con mucha fuerza una teoría para explicar la motivación humana que se denomina *teoría de metas* (p. ej., Dweck, 1992; Wigfield y Eccles, 2002; Elliot, 2005). Se asume como principio básico que los seres humanos suelen organizar sus actividades dirigiéndolas hacia determinados objetivos. Los objetivos que nos planteemos pueden variar en amplitud, concreción, lejanía, etc., pero lo que la literatura de motivación afirma es que las metas más eficaces y motivantes son las que tienen un carácter específico, a corto plazo y provocan cierto desafío asumible (Pintrich y Schunk, 2006).

La investigación más fructífera de estas últimas tres décadas se ha centrado en lo que comúnmente se han denominado *metas de logro*. Sobre 1970 en la Universidad de Illinois, un grupo de jóvenes investigadores (entre ellos estaban Ames, Dweck, Maeh, Nicholls, etc.) empezaron a trabajar en los patrones motivacionales de logro. Se establecieron dos grandes grupos de metas: unas de orientación más intrínseca, y otras de carácter más extrínseco. A la hora de caracterizar cada grupo de metas cada autor añadía su matiz. A continuación vamos a presentar la propuesta que hizo el grupo de Dweck y Elliot (1988) y que ha sido la que más desarrollo empírico ha tenido en estos años. Estas autoras plantearon la existencia de dos grandes grupos de metas: las metas de aprendizaje (*learning goals*) y las metas de ejecución o rendimiento (*performance goals*). Las personas cuando persiguen metas de aprendizaje se centran en incrementar su competencia, desean adquirir conocimiento, potenciar las capacidades y aumentar su inteligencia. Por ello, prefieren las tareas que maximicen el aprendizaje y supongan un reto o desafío; su atención se focaliza

en el proceso de realización de la actividad que desarrollan, sin preocuparles la incertidumbre presente en toda tarea, ni los errores, a los que conciben como algo de lo que es posible aprender.

Por otra parte, se sigue un patrón de motivación por la ejecución cuando se busca obtener determinados resultados y demostrar logros. No se centran tanto en el proceso, sino en el resultado final; la incertidumbre es considerada como una amenaza y los errores suponen un fracaso. Consideran que la inteligencia es relativamente estable y se manifiesta en los buenos resultados obtenidos. Las tareas que realizan les interesan por su valor más instrumental, en tanto les permitan un buen resultado (Dweck, 2000).

Según el modelo de Dweck (2006), son las creencias sobre la naturaleza de la inteligencia las que determinan el tipo de metas que los estudiantes adoptan. En general, existen dos tipos de teorías que las personas podemos tener sobre la inteligencia, la teoría de la entidad (*entity theory*), según la cual, la inteligencia es un rasgo fijo, genéticamente determinado e inmodificable y la teoría incremental (*incremental theory*), que concibe la inteligencia como algo modificable en función del esfuerzo. Según esta autora, la naturaleza de la teoría implícita que los estudiantes posean sobre la inteligencia determina el tipo de tareas que prefieren. En este sentido se ofreció a estudiantes de distintos niveles educativos —primaria, secundaria y universidad— dos alternativas:

1. tareas lo suficientemente fáciles como para no cometer errores;
2. tareas difíciles, nuevas y diferentes, que seguramente los llevarán a cometer errores, pero de las que probablemente aprenderán algo nuevo.

Hallaron que los estudiantes cuya teoría implícita de la inteligencia era la denominada teoría de la entidad —inteligencia como rasgo fijo— preferían la opción que les aseguraba el rendimiento sin cometer errores, en tanto los estudiantes cuya teoría implícita de la inteligencia era de tipo incremental —inteligencia como algo modificable en función del esfuerzo— elegían la oportunidad de aprendizaje (Mueller y Dweck, 1998, Dweck, 2000).

Otros hallazgos con importantes implicancias a nivel educativo son los referidos al significado diferencial dado al esfuerzo por las personas que poseen uno u otro tipo de teoría implícita sobre la inteligencia. Los estudiantes que poseen una teoría de la inteligencia como entidad consideran que cuanto más esfuerzo se realiza menor es la habilidad que se posee, un gran esfuerzo significa poca habilidad. En tanto, los estudiantes que poseen una teoría incremental de la inteligencia consideran que el esfuerzo es una herramienta, un medio para poner a prueba habilidades.

En la década de 1990 (Elliot, 2005) las investigaciones fueron profundizando en estos dos patrones de metas. El siguiente paso fue incorporar una distinción clásica en motivación: la idea de que motivación son tanto las tendencias de aproximación (querer conseguir algo) como las de evitación (rechazar algo). Si añadimos este segundo factor a las dos metas anteriores tendríamos cuatro patrones de metas, el patrón de evitación de las orientaciones al resultado y el de las orientaciones a la tarea. El que tuvo rápidamente apoyo empírico fue el primer patrón que se denominó genéricamente orientación a la evitación o miedo al fracaso (Elliot y Covington, 2001), característico de aquellas personas que se plantean evitar a toda costa los juicios negativos sobre su propia competencia.

Menos apoyo empírico ha tenido la cuarta alternativa, las tendencias de evitación dentro de la orientación hacia la tarea, que sería aquel perfil de persona obsesionada con saber y dominar, de manera que ya no lo hace por progresar personalmente, sino por acumular destrezas y no parecer incompetente. Este perfil no se ha encontrado de forma clara y delimitada en muchas investigaciones (Elliot y McGregor, 2001). Otros estudios han sugerido cuatro aproximaciones de logro ligeramente diferentes en los estudiantes: los orientados al éxito, los que evitan el fracaso, los sobreesforzados y los resignados al fracaso (Covington y Roberts, 1994).

Combinación de metas

¿La orientación a metas de aprendizaje y rendimiento (y sus variantes) logran captar la complejidad del establecimiento de metas humanas? En la actualidad la teoría de metas está sufriendo una evolución que lleva a plantear patrones de metas mucho más complejos o multifacéticos (Elliot, 2005). Se comienza a asumir que en la mayoría de las situaciones los individuos no tenemos que optar por un propósito o meta simple, generalmente seguimos una combinación de más de una meta (p. ej., Huertas y Agudo, 2003; Alonso-Tapia y Pardo, 2006; Elliot, 2005). Por ejemplo, en una situación académica los estudiantes se pueden mover según un patrón combinado de orientación al resultado y al aprendizaje, que puede resultar el más recomendable (p. ej., me enfrente al curso Procesos Cognitivos porque me gusta, quiero aprender y a la vez haré lo necesario para obtener un buen resultado). En este sentido, algunos estudios han demostrado que la calidad de una actividad se predice mejor cuando se tiene en cuenta una combinación de patrones de metas, que cuando se considera una sola (Alonso-Tapia, 2005; Alonso Tapia, Huertas y Ruiz, 2010; Valle *et al.*, 2003).

Esta versión de patrones motivacionales que incluyen el efecto combinado de múltiples metas está teniendo, como decimos, cada vez más aceptación (Boekaerts *et al.*, 2006). Ya que permite comprender mejor nuestros modos cotidianos de plantearnos una actividad compleja o de larga duración. En esta misma visión multifacética se incluyen también aquellos trabajos que estudian la incidencia diferencial de estas combinaciones de patrones según sea el género o la cultura de las personas, que están dando lugar a interesantes conocimientos sobre las diferencias individuales (Plaut y Markus, 2005).

Teoría de las atribuciones causales

A finales de la década de 1950 desde la psicología social y de la personalidad se comienza a sostener que realizar atribuciones y comprender las causas de la propia conducta y las de los demás son procesos fundamentales de nuestra mente. Se asume que esta tendencia a dar explicaciones sobre los sucesos proporcionaría a los sujetos control y comprensión sobre los acontecimientos que vive. En este marco aparece el trabajo de Rotter (1966) sobre el locus de control (o lugar de control). El autor clasificó a las personas como internalizadoras —si pensaban que las recompensas o castigos que recibían se explicaban por lo que ellos hacían, por su propio esfuerzo— o externalizadoras, cuando percibían el refuerzo como algo fuera de su control y asociado a factores como la suerte, el destino u otras personas.

Sin embargo, sobre fines de la década de 1970 surge otra de las teorías que posibilitaron el establecimiento de una perspectiva cognitiva de la motivación: la *teoría de atribuciones causales* de Bernard Weiner (1985) que es una de las primeras teorías cognitivas de la motivación. Defiende la idea de que lo que determina la motivación es el tipo de explicaciones causales que hacemos después de cada resultado, por lo tanto, el énfasis está puesto en el procesamiento cognitivo involucrado en la interpretación de experiencias de éxito y de fracaso en situaciones de logro (Pintrich y Schunk, 2006).

Cabe señalar que las atribuciones en tanto causas percibidas por los sujetos pueden o no ser las causas reales de los resultados obtenidos, es decir, no necesitan el ajuste a lo real para ejercer impacto en la motivación. De hecho, la investigación muestra que los seres humanos tendemos a cometer errores al hacer atribuciones, este fenómeno se denomina *sesgos en las atribuciones*, uno de los más estudiados es el denominado *sesgo de autocomplacencia*, es un error de inferencia que evidencia la tendencia de las personas a responsabilizarse por sus éxitos y a negar responsabilidad en sus fracasos, este sesgo se ha encontrado en diversos contextos (educativo, deportivo, político, etc.) y en diferentes culturas (Weiner, 1992).

Desde el punto de vista del enfoque cognitivo es posible afirmar que las personas tienen conocimientos previos, creencias y expectativas sobre lo que sucederá en una situación y sobre lo que les sucederá a ellos, si se rompen las expectativas, por ejemplo, si un estudiante que siempre obtiene calificaciones altas reprueba un examen, es más probable que intente buscar causas de esto, en caso de obtener una buena nota es poco probable que realice un proceso de atribución de las posibles causas de su buena calificación porque lo esperaba, las atribuciones aumentan cuando los acontecimientos rompen con lo esperable.

En el modelo propuesto por Weiner el proceso atribucional comienza una vez que la persona es consciente de un resultado que ha obtenido, el resultado produce una respuesta emocional, si el resultado es positivo se produce una suerte de reafirmación y un sentimiento de alegría, por el contrario, un resultado negativo produce tristeza. Las atribuciones causales tienden a aparecer después de una respuesta emocional. Las explicaciones que podemos encontrar son muchas: desde la capacidad personal, el trabajo, la suerte, etc.

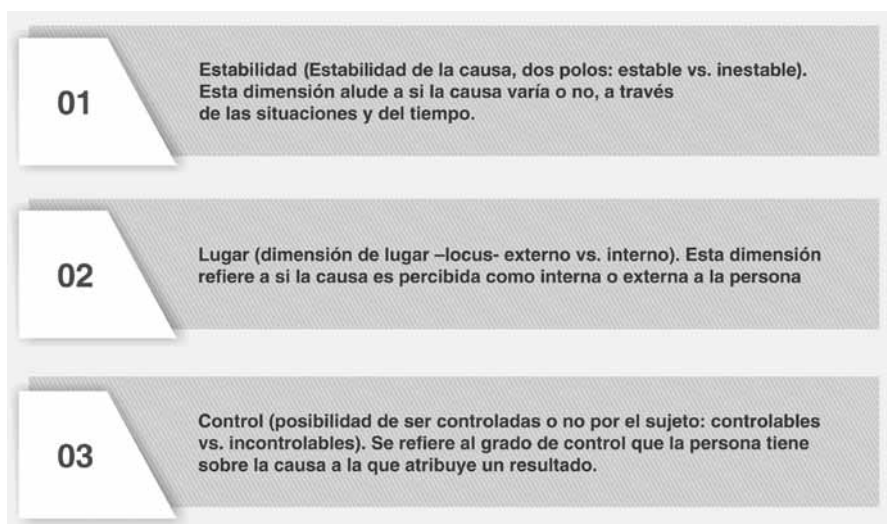


Figura 7.2. Clasificación de las atribuciones en tres dimensiones según Weiner

En el contexto del aprendizaje académico esto tiene importantes implicaciones, los estudiantes con control interno tienden a atribuir sus resultados académicos a su esfuerzo personal, a su habilidad o destrezas, mientras que los estudiantes con control externo tienden a atribuir los resultados a la suerte, al profesor o a algún otro factor externo. En este mismo sentido, se ha encontrado que los estudiantes que atribuyen sus logros a factores controlables presentan mayor nivel de motivación y logran en general mejor rendimiento que cuando sienten que no tienen control sobre su aprendizaje (Pintrich y Schunk, 2005).

Una vez que la persona ha establecido una causa esto desencadena dos procesos en paralelo, uno más cognitivo y otro emocional. Las consecuencias cognitivas de una atribución están relacionadas con las expectativas de éxito en acciones futuras similares. También se producen con la atribución nuevas reacciones emocionales. El modelo de Weiner —como se verá en el Capítulo *Emoción y cognición*, en este manual— aporta un enfoque cognitivo al estudio de las emociones; para el autor son las atribuciones y no los sucesos en sí lo que genera una emoción.

Aunque el modelo establece una emoción característica a cada tipo de atribución, se entiende que el grado en el que se manifieste la emoción dependerá de circunstancias personales, situacionales y culturales de cada momento. Así, por ejemplo, las atribuciones a causas internas provocan emociones de orgullo, si se ha obtenido éxito, y sensaciones de pérdida de autoestima, si se ha fallado (Weiner, 2010).

La metáfora que guía esta teoría es que las personas son jueces de las cosas importantes de la vida. Esta metáfora jurídica es más clara en los últimos trabajos de Weiner y la explicita así en sus textos (Weiner 2006). Considera que los principales escenarios de vida llegan a ser para el sujeto una suerte de tribunal en donde él u otros tienen que emitir sentencia y eso lo hacen recurriendo a las dimensiones atribucionales que antes hemos visto. Las fuentes de donde surgen estos juicios atribucionales están tanto en los demás como en nosotros mismos. Los demás nos

transmiten normas y explicaciones estereotipadas sobre esos escenarios, sobre sus consecuencias en términos de éxito o de fracaso. Nuestras competencias personales también son la fuente de nuestros juicios atributivos. Así, estos también dependen de nuestras habilidades a la hora de hacer inferencias causales, de nuestros sesgos particulares y de nuestra experiencia pasada.

Algunos autores han señalado el excesivo peso dado a las atribuciones descuidando otros componentes del complejo proceso motivacional, como el contenido de las metas que la persona se propone (Huertas, 1997) o la tendencia a resguardar la propia autoestima (Covington, 1992).

Teoría de motivación intrínseca

Desde hace décadas han aparecido un conjunto de teorías que han remarcado el papel que tiene en la motivación el que la misma surja de la necesidad que tenemos de ser agentes de nuestro comportamiento. La teoría de White y de Harter de la necesidad de competencia, la de Rotter de la sensación de control, la de DeCharms de la causalidad personal, son ejemplo pioneros de esta perspectiva. De alguna forma las teorías sobre la autodeterminación o la motivación intrínseca del grupo de Deci y Ryan recogen y sintetizan los tres conceptos de causalidad, competencia y control que acabamos de mencionar (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2000).

El surgimiento de esta perspectiva también vino de la mano de un conjunto de trabajos empíricos que sacaron a la luz un fenómeno contradictorio con el postulado conductista clásico que parte de la idea de que cualquier incentivo o refuerzo positivo potencia la probabilidad de una respuesta. Diversos estudios han mostrado que recompensar a la gente por hacer cosas de las que normalmente disfrutan puede socavar la motivación intrínseca y hacer que pierdan interés en la tarea (Leeper, Green y Nisbett, 1973), esto se denomina el *efecto socavador de la recompensa* o el *costo oculto de la recompensa*.

Una de las posibles explicaciones para comprender este efecto poco intuitivo proviene de la *teoría de la motivación intrínseca* o *teoría de la autodeterminación* (Deci y Ryan, 2000) como actualmente se denomina dicho enfoque. Mantienen que cuando la gente realiza una tarea para obtener algo a cambio —un juguete, un diploma, dinero, etc.— va perdiendo su percepción de autodeterminación lo cual genera una disminución de su motivación intrínseca. Ejercer coerción sobre una persona para comprometerla en una tarea hace que cambie su comprensión acerca de por qué se involucra en la tarea, abandona la creencia de estar autodeterminada por la creencia de estar determinada por la recompensa, la causalidad pasa de estar internamente percibida —locus de control interno— a estar externamente percibida —locus de control externo— lo cual tiene efectos negativos en su motivación, la percepción de control es un determinante importante de la motivación intrínseca (Reeve, 2003).

La motivación intrínseca implica pues hacer algo porque es inherentemente interesante o disfrutable (Ryan y Deci, 2000) por el placer que conlleva dicha actividad en sí misma. Este tipo de motivación lleva a implicarse en la tarea por su propio valor y no como un fin para lograr otra cosa. Mientras que la motivación extrínseca

es la que lleva a hacer algo porque conduce a un determinado resultado (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000). Por otro lado, la desmotivación para estos autores es la falta de intención para actuar, en ese estado no se está intrínsecamente motivado, se caracteriza por la ausencia de motivación.

De manera que la motivación varía no solo en función del nivel de motivación sino también en la orientación de la motivación —el tipo de motivación (intrínseca/extrínseca). En su teoría tres son los principios generales que la organizan: la autodeterminación, la sensación de competencia y el apoyo social.

Autonomía o autodeterminación

Es este el componente principal de la motivación intrínseca. Se parte del supuesto de que el sentimiento de autodeterminación es fundamental para el ser humano (ver Ryan y Deci, 2000). Tanto que llegan a considerar la autodeterminación como una necesidad psicológica que impulsa a las personas a dominar su entorno. De manera que cuando uno se siente autodeterminado inmediatamente se generan sentimientos positivos, relacionados con el interés y el placer. De hecho, se defiende que la autodeterminación representa la fuerza principal que nos empuja a la felicidad y que da vitalidad a nuestra vida (Csikszentmihlyi y Rathunde, 1993). Una de las áreas de mayor aplicación de esta teoría es el deporte, se observa que los deportistas motivados intrínsecamente participan de su deporte debido a los sentimientos de diversión, interés y satisfacción inherente a la actividad, en tanto los deportistas motivados extrínsecamente realizan la actividad deportiva por las consecuencias de la misma, la actividad en sí misma no es reforzante (Balaguer, Castillo y Duda, 2008).

Sentimientos de competencia

La teoría de Deci y Ryan (1985) postula además la necesidad de competencia, que no es otra cosa que la necesidad psicológica de eficacia en las interacciones con el ambiente, la cual se ve reflejada en el deseo de ejercer las propias capacidades y habilidades, de buscar y lograr dominar los desafíos de modo óptimo.

Los autores conciben la competencia no como una habilidad o capacidad, sino como una sensación de confianza que tiene efectos en la acción (Deci y Ryan, 2002). La idea que tengamos sobre nuestras propias capacidades influye en las tareas que elegimos, las metas que nos proponemos, la planificación, esfuerzo y persistencia de las acciones encaminadas a dicha meta. De este modo nos estamos refiriendo a la sensación de tener percepciones de competencia, más que a la competencia en sí, diversos experimentos han puesto de manifiesto que cuando a los sujetos se les brindaba informaciones falsas y positivas sobre sus capacidades, los efectos sobre la motivación intrínseca eran similares a cuando ponían en marcha capacidades reales (Reeve, 2003).

Desde este punto de vista se defiende que la percepción de competencia aumenta la motivación intrínseca y que, al contrario, la falta de esta, la reduce (p. ej., Deci y Ryan, 1985). Los retos de tipo óptimo —ni demasiado fáciles ni demasiado difíciles— incrementan la motivación intrínseca.

Apoyo social

Desde esta perspectiva teórica se ha otorgado un papel importante al entorno o al clima afectivo en el que se desenvuelve el sujeto. Las personas necesitan sentirse conectadas con los otros y respetadas por ellos, la satisfacción de esta necesidad al igual que las anteriormente mencionadas se relaciona con la motivación autodeterminada y con el bienestar psicológico (Deci y Ryan, 2000).

Los entornos sociales que proporcionan seguridad y apoyo facilitan la motivación intrínseca y no es una circunstancia tan solo supeditada a la infancia, ocurre a lo largo de toda la vida.

Ryan y Grolnick (1986) y Deci y Ryan (2000) observaron que los estudiantes que tenían profesores fríos que no les mostraban aprecio y que solían ignorarlos mostraban un nivel menor de motivación intrínseca.

En equipos deportivos se ha observado que la cohesión grupal impacta en el rendimiento deportivo. La investigación muestra además que los entrenadores que brindan apoyo a la autonomía favorecen la motivación intrínseca y el bienestar psicológico de los deportistas (Balaguer, Castillo y Duda, 2008).

Para Deci y Ryan (2000) la motivación intrínseca y la extrínseca son dos extremos de un continuo. Los autores plantean en su modelo teórico la presencia de distintos tipos de motivación extrínseca que se diferencian según el grado de autonomía o control según el tipo de regulación.

Las conductas motivadas extrínsecamente no siempre están totalmente sujetas a control externo, sino que el grado de autonomía de las mismas varía en función de un proceso de internalización de las razones para actuar, que van volviendo a la conducta cada vez más autodeterminada. Proponen un continuo de internalización, en el cual los distintos tipos de motivación se encuentran organizados en función del grado en que la motivación que subyace a la conducta emana de uno mismo (Deci y Ryan, 2002).

Motivación extrínseca

La motivación extrínseca se clasifica así en cuatro categorías, que se distinguen en función del grado de autodeterminación:

1. Regulación externa (no autodeterminada): Evidencia el menor grado de autonomía y el objetivo es la satisfacción de las demandas externas.
2. Regulación introyectada (en cierta medida autodeterminada): Existe aprobación de la tarea por parte de uno mismo y de los otros.
3. Regulación identificada (en su mayor parte autodeterminada): El sujeto se identifica con la importancia de realizar la tarea o con la utilidad que la misma supone.
4. Regulación integrada (por completo autodeterminada): Evidencia el mayor grado de autonomía en la motivación extrínseca, el valor que la persona otorga a la tarea está en sintonía con sus propios valores y necesidades. Si bien esta categoría presenta rasgos de la motivación intrínseca —dado que comparte que ambas son autónomas—, se está ante un tipo de motivación extrínseca, en tanto lo que se busca es un resultado concreto externo.

De este modo se va dando durante el desarrollo un proceso de internalización de normas y valores sociales. Es interesante señalar, como lo han hecho otros autores, que la motivación intrínseca y la extrínseca dependen del momento y del contexto, caracterizan a la persona en un determinado momento en relación con una actividad en particular, hacer algo porque uno quiere con el tiempo puede pasar a hacer algo porque uno tiene que hacerlo (Pintrich y Schunk, 2006).

El principal objetivo de las investigaciones sobre la teoría de la autodeterminación ha sido el bienestar de los individuos, independientemente de si son estudiantes en sus aulas, pacientes en sus clínicas, deportistas en el campo de juego o empleados en sus puestos de trabajo. Si los contextos en los que estas personas están implicadas son sensibles a estas necesidades psicológicas básicas de autodeterminación, competencia y apoyo social entonces las personas se moverán en ellos de forma activa, centrada e integrada. Por el contrario, entornos que ejercen un control excesivo, retos desajustados con relación al nivel de competencia y que crean un clima de desprotección generan desajustes, falta de iniciativa y de responsabilidad personal y en caso extremo ansiedad y psicopatologías.

Teorías de la autorregulación

Cada vez más se busca dar con los procesos que lleva a cabo nuestra mente para conseguir controlar pensamientos, acciones y emociones. Si se quiere tener una aproximación histórica más detallada véanse los trabajos de Boekaerts y Corno (2005), Efklides (2011), Huertas (2008) y Paris y Paris (2001).

Desde la década de 1970, el concepto que ha predominado para concretar este ámbito de regulación voluntaria de la actividad es el de autorregulación. De manera recurrente, se ha entendido que autorregulación son aquellos procesos de control que ponemos en juego para planificar la realización de una actividad y controlar así nuestros propios pensamientos, sentimientos y conductas, respondiendo sistemáticamente a un contexto dado y al servicio del logro de nuestros objetivos (o metas) (Schunk y Zimmerman, 1994; Vohs y Baumeister, 2004).

Los procesos de autorregulación se entienden como procesos mediadores entre nuestros motivos y la consecución de nuestras metas, que nos orienten a dar pasos eficaces para alcanzar lo deseado.

Como decimos, al utilizar el constructo de autorregulación más que pensar en un único proceso psicológico deberíamos pensar en una constelación de procesos de distinto nivel que están al servicio de nuestra adaptación, maximizando el control de nuestros pensamientos, sentimientos y acciones para alcanzar las metas que nos proponemos.

A lo largo de varias décadas de estudios en autorregulación se han generado diversos mapas que abarcan distintos aspectos de este constructo y que pueden ser complementarios. Autores como Zimmerman (2000), Pintrich (2004), Boekaerts y Corno (2005) y Kuhl (2000) han aportado modelos que resultan de interés. En uno de los primeros modelos de referencia, Zimmerman (2000) proponía esquematizar la estructura de los procesos de autorregulación en tres fases: planificación, ejecución y evaluación.

Planificación

Regular el comportamiento empieza por saber establecer buenas pautas de planificación. Saber armonizar y secuenciar todos los procesos mentales que se han de poner en marcha cuando se lleva a cabo una actividad. Una de las primeras estrategias de planificación consiste en establecer metas oportunas, específicas y desafiantes. Además para planificar la tarea hay también que analizar la tarea en cuestión (Zimmerman, 2000). En general, lo que hacemos cuando tenemos que ordenar un trabajo es establecer de forma rápida y espontánea ciertos juicios sobre la tarea en términos de su dificultad y los costos que supone. Finalmente, terminamos estos procesos cuando somos capaces de formular un plan de acción, imaginando pasos secuenciados que lleven al cumplimiento de las metas.

Supervisión y control de la ejecución

Una vez que estamos inmersos en la actividad, mientras estudiamos o trabajamos en la tarea que nos hemos propuesto, necesitamos autoobservarnos y monitorizar nuestras actividades. Para ello, las comparamos y evaluamos relacionándolas con determinados estándares, para finalmente interpretar si lo que llevamos hecho nos resulta conveniente o no y poder llegar a lo que más nos cuesta; corregir, mejor dicho, corregirnos.

En todos estos procesos intervienen nuestras competencias para conseguir el mejor control estratégico de la ejecución de nuestras acciones. Es decir, saber cómo poner en funcionamiento nuestros recursos cognitivos en virtud de las demandas del entorno. Por ejemplo, ser capaz de resolver un problema complejo necesita conjugar de forma pertinente nuestros recursos atencionales, codificar la información relevante, optimizar las decisiones a tomar, razonar y probar distintas estrategias de solución conocidas. En definitiva, saber regular nuestras competencias atencionales, de memoria y de pensamiento o toma de decisiones. La investigación muestra que cuando la autoobservación revela el progreso hacia el logro de la meta, esto puede motivar a la persona a mejorar, al mismo tiempo, la autoobservación del progreso aumenta la autoeficacia (Schunk y Zimmerman, 1994). Todo parece indicar que ser conscientes de nuestros avances tiene un impacto positivo en nuestra motivación.

Evaluación

Por último, finalizada la ejecución, podemos considerar la fase de evaluación. El producto, el proceso y las consecuencias futuras constituyen el centro de los juicios de evaluación que se dan en esta fase. Los procesos de control cognitivo de la acción son los encargados de fijar y valorar nuestras experiencias dentro de un marco personal más global y reflexivo. Tomar conciencia de que a lo largo de una experiencia se obtienen conocimientos relevantes, que se pueden extrapolar, es básico para que estos se interioricen con un mínimo de durabilidad. En resumidas cuentas, los procesos de evaluación y reflexión aquí implicados son los que nos permiten no solo modificar nuestros conceptos, sino también generalizarlos a dominios semejantes. Ni que decir que saber, querer y poder autoevaluarnos tiene que ver con un

conjunto de procesos extremadamente complicados y difíciles de poner en marcha, porque entre otras cosas también afectan a nuestra autoestima.

Factores relacionados con el control volitivo

La psicología viene estableciendo bajo este término de regulación emocional o volitiva un conjunto de procesos muy difíciles de dominar que tienen que ver con el control de nuestros incentivos, de nuestra activación, de nuestras emociones positivas y negativas. Regular la ansiedad, la frustración, el aburrimiento se vuelve imprescindible para sortear con éxito el aprendizaje de tareas complejas (Koole y Kuhl, 2008).

Uno de los autores que empezó abriendo camino al conocimiento de los procesos involucrados en el control volitivo fue Julius Kuhl. Para él, la autorregulación no solo tiene que ver con lo que llama la regulación de los macrosistemas cognitivos, de los sistemas conscientes; también hay autorregulación de microprocesos subcognitivos relacionados con el control de la energía, fundamentalmente estrategias inconscientes, no representacionales y de carácter afectivo. Kuhl se coloca así como pionero de los modelos actuales de la neurociencia que empiezan a considerar los procesos afectivos como procesos psicológicos potentes y distintos a los cognitivos.

En este sentido, Kuhl mantiene que las teorías clásicas de la motivación menosprecian los mecanismos afectivos, sobre todo los subcognitivos e implícitos, los que no están mediados por procesos cognitivos más elaborados. Cree que el concepto de motivación tiene una connotación dinámica, de energía que no se ha sabido aprovechar en las teorías cognitivas. Para conseguirlo hay que partir de establecer relaciones bidireccionales entre lo afectivo y lo cognitivo. Las teorías de metas sobrevaloran, por ejemplo, el papel de las creencias en los mecanismos motivacionales. De manera que uno sufre una falta de motivación y miedo al fracaso porque mantiene creencias pesimistas sobre los propósitos que puede alcanzar. Desde el punto de vista de Kuhl, el verdadero origen de ese problema motivacional se puede explicar además por otras razones más básicas como son deficiencias en el modo de regular los pensamientos o en el modo de sentir.

En los inicios de esta perspectiva volitiva Kuhl (1994) planteó dos posibles patrones de regulación para enfrentarse a situaciones de logro como el aprendizaje o el trabajo: un comportamiento que esté «orientado a la acción» o un comportamiento que esté «orientado al estado». Si el comportamiento va orientado al estado, la persona no consigue una buena regulación de sus afectos. Parece bloquearse ante la tarea debido a las emociones negativas (desánimo, frustración, etc.). De manera que se empieza por centrar todos los objetivos de la tarea en terminarla y llegar a un resultado aceptable. En ese momento comienzan las incertidumbres, las dudas sobre qué hacer y se empezará a rumiar las mismas ideas y emociones negativas, lo cual impactará negativamente en su desempeño. La orientación al estado puede generarse a partir de un contexto excesivamente demandante, de excesiva presión, y/o manifestarse en sujetos más vulnerables a la ansiedad.

En cambio, si el comportamiento se orienta a la acción, este patrón permite controlar las emociones negativas y generar otras positivas para emprender y

mantener las acciones que nos llevan a nuestras metas. Este proceso permite hacer consciente la necesidad de alcanzar los objetivos personales y facilitar así la motivación y los procesos de autorregulación. Probablemente sea la orientación a la acción, y sus consecuentes formas de regulación emocional, la manera más adecuada de enfrentar las tareas de aprendizaje.

Con este punto de partida, en estos últimos años se ha desarrollado el constructo de control volitivo (Corno, 2001, 2004; Khul, 1984). La particularidad de los procesos de control volitivo es que regulan la motivación y las emociones cuando estamos realizando tareas que se vuelven más difíciles o tediosas, contribuyendo a que nos mantengamos en el rumbo que nos hemos marcado. A juicio de Koole y Kuhl (2008) estos procesos deben ser eficaces y flexibles, por lo que deben combinar procesos automáticos e implícitos, con procesos controlados y conscientes, pues las respuestas deben ser rápidas y ajustadas al contexto. Vamos a analizar de forma rápida qué procesos están implicados en el control volitivo: el control de la motivación y del incentivo, el control de la activación e inhibición y el control de emociones.

Control de la motivación y del incentivo

Para poder avanzar en actividades complejas resulta básico tener presente qué queremos conseguir, qué beneficio y utilidad personal buscamos. Si no sabemos lo que queremos y en qué medida lo vamos alcanzando, es muy difícil estudiar o trabajar. A esto se denomina control de la motivación o del incentivo.

Distintas investigaciones han destacado (MacCann y García, 1999; Wolters, 2003) una serie de estrategias de control del incentivo que los estudiantes prefieren usar para mantener la motivación e incrementar el esfuerzo ante la dificultad, el desinterés o la distracción. Estas son, por ejemplo: administrar consecuencias positivas para su propio comportamiento, pensar en conseguir una buena evaluación, pensar con frecuencia en los objetivos propuestos y en los logrados, imaginarse haciendo bien la tarea, pensar en las consecuencias negativas de no desarrollar bien la tarea e intentar no decepcionar a los otros. Cuando este control no se consigue adecuadamente aparecen otras consecuencias como el desaliento, la expresión de deseos negativos y la tristeza.

Control de la activación e inhibición

Enfrentarse a una materia o trabajo difícil significa también tener que manejar nuestra activación. Saber además controlar la impulsividad que nos lleva a cerrar de cualquier manera la tarea o a terminar cuanto antes. También es no caer en el extremo contrario, que es la vagancia o la inacción. Para todo ello tenemos que hacernos con estrategias, procedimientos y trucos. Este conjunto de procesos reúne aquellos más básicos y primarios que los que hacíamos referencia antes cuando hablábamos del control de la ejecución.

Por ejemplo, para conseguir una meta de cierta entidad debemos lógicamente ser capaces de mantener y no decaer en los planes y las acciones que hemos decidido llevar a cabo hasta llegar al objetivo, pero además para mantener la acción es necesaria una gestión de procesos de activación-inhibición. La activación o inhibición

es consecuencia de la evaluación que hace el sujeto del costo-incentivo: si el sujeto evalúa que las recompensas que va a obtener a cambio del esfuerzo invertido valen la pena, se darán procesos de activación y aumentará el esfuerzo. Aumentar la concentración es una de las estrategias que implican control de la activación, a la que recurrimos cuando encontramos desafíos en la tarea y los asumimos. Controlar la ansiedad que generan las actividades a las que nos enfrentamos implica también un modo básico de controlar la activación. La posibilidad de relajarse puede ser una estrategia que contribuya a mantenerse en la tarea avanzando hacia niveles óptimos de realización. Por otra parte, los procesos de inhibición se activan cuando la persona no tiene las metas claras. Lo habitual entonces es que se centre en los aspectos negativos de la actividad y presente comportamientos de evitación. La inhibición no es un proceso pasivo, incluye activar unas pautas de bloqueo, como posponer las tareas que no agradan, terminar solo aquellas tareas en las que otros presionan, pensar en otros aspectos que no tienen nada que ver con la tarea, etc. (Báez, 2009).

Control de las emociones

El control volitivo además tiene que ver con los modos para manejar las emociones positivas y sobre todo las negativas. Tener recursos para saber cómo desconectarse de las emociones negativas y evitar que estas estén presentes más de la cuenta en nuestra mente. Una de las estrategias más típicas para el control de las emociones negativas consiste en intentar desconectar la atención y redirigirla hacia otros aspectos que impidan rumiar estas emociones perjudiciales, pasando así a otra tarea.

Otro tipo de emociones negativas como el aburrimiento nos llevan a centrar nuestra atención en aspectos que nos desvían de la tarea. Ante estas situaciones de abulia, conseguir nuevos desafíos y plantearse retos diferentes suele contribuir a mantener la activación y el interés necesario para la buena realización de la tarea. Las emociones positivas nos pueden ayudar a mantener las metas, a aumentar nuestra atención en la tarea y a mejorar la calidad de la misma.

El problema de la enseñanza de la autorregulación

Está claro que no nacemos sabiendo cómo resolver las actividades complejas a las que la vida nos somete. Cuando empezamos a dominar un asunto o cuando este se complica más de lo conocido, necesitamos la ayuda de un experto que nos diga cómo se hace. Es lo que solemos pedir a un profesor cuando nos enseña cómo resolver un problema o hacer bien una tarea.

Desde hace décadas han aparecido programas educativos con más o menos fundamento y rigor para enseñar a pensar, para aprender a aprender o a estudiar. Los resultados de los mismos son contradictorios. Aquellas academias que venden un método milagroso para aprender a estudiar funcionan igual de mal que las que promocionan dominar el inglés en pocos días. Lamentablemente tampoco han dado buenos resultados aquellos programas con más base científica. París y París (2001) realizaron un estudio comparado de la eficacia de este tipo de entrenamientos con resultados desalentadores. Entonces, ¿qué es lo que ocurre?, ¿no es posible enseñar

a pensar?, ¿no es entrenable? Afortunadamente algunos trabajos de investigación están dando frutos más esperanzadores (Panadero, Alonso Tapia y Huertas, 2012). En ellos ya no se buscan efectos rápidos y generales. ¿En qué se basan? Resumamos sus ventajas en tres puntos:

- En primer lugar, enseñan a regular en dominios específicos, en materias concretas y en situaciones determinadas. No se limitan a enseñar principios abstractos y reglas generales. Una vez que se aprende cómo proceder en un tema se dedican a enseñar cómo transferir esos mismos principios a situaciones relacionadas. De manera que las reglas generales las consigue el aprendiz poco a poco, generalizando desde su experiencia.
- En segundo lugar, no se trata de programas para enseñar a pensar de manera exhaustiva, que incluyen todos los procedimientos que hay que dominar para que salga a la perfección una tarea. Se trata de enseñar estrategias concretas y que permiten comprobar su éxito o no de forma inmediata.
- En tercer lugar, no se trata de entrenamientos que enseñan solo cómo controlar nuestros pensamientos y recursos cognitivos, también se preocupan en ayudarnos a controlar el aspecto afectivo o emocional. Dan pistas de control volitivo, cómo enfrentarnos a la frustración, el desánimo, el aburrimiento, etc.

Resumen de capítulo y conclusiones



El presente capítulo brinda una introducción al complejo campo de estudio de la motivación humana, caracterizado —contemporáneamente— por la coexistencia de múltiples teorías (miniteorías en realidad) que pretenden dar cuenta del constructo que la psicología ha dado en llamar *motivación*, que pretende explicar el conjunto de procesos que nos llevan a encauzar nuestra energía en la consecución de pro-

pósitos. El siempre necesario nivel de definición presenta a la motivación como un proceso que nos dirige hacia esos objetivos (o meta), dichas metas dan ímpetu y dirección a la acción. Los motivos suelen dividirse en primarios (o fisiológicos) y secundarios (o sociales), en estos últimos se enfoca el capítulo. Más precisamente en un conjunto de teorías centrales que integran el campo cognitivo y sociocognitivo: teoría de metas, teoría atribucional, teoría de autodeterminación y de autorregulación volitiva. Se plantean ejemplos concretos sobre todo vinculados a la motivación en el contexto educativo, y se aproxima al lector herramientas de estudio de la motivación —en el entendido de que la vinculación entre el conocimiento declarativo y el procedimental incrementan la motivación por aprendizaje.

Puntos para la discusión

¿Es el TAT una medida válida del motivo de logro? El TAT como medida de logro enfrentó fuertes críticas y su uso como instrumento de evaluación de la motivación decayó notoriamente. Se criticaba su baja fiabilidad y las bajas correlaciones con



otras medidas de la motivación de logro (Weiner, 1985). Sobre este último punto, McClelland y col. (1989) señalaron que los motivos implícitos —obtenidos a partir del TAT— y los autoatribuidos —obtenidos a partir de cuestionarios de autoinforme— son constructos separados y por eso no correlacionan necesariamente entre sí. Spanger (1992) estudió las medidas de logro obtenidas a través del TAT y de cuestionarios de autoinforme y concluyó que ambos instrumentos son medidas válidas del logro, tanto el TAT como los cuestionarios de autoinforme correlacionaron positivamente con resultados de logro tales como el éxito en una carrera. Actualmente, de la mano del renovado interés por los motivos implícitos, se está empleando el Picture Story Exercise (PSE). Quienes tengan interés pueden consultar Schultheiss y Brunstein (2010).

Aprendizaje basado en problemas

1. Lee con atención la siguiente viñeta y contesta brevemente las preguntas planteadas tomando en consideración la teoría de metas de Dweck que hemos visto en este capítulo:



Javier estudia Ciencias, este año ingresó a la Udelar. Ha sido un alumno destacado durante toda su escolaridad, ha obtenido siempre las mejores notas en su liceo en particular en Física y Matemática. Todos —incluido él— creen que es una persona brillante. Este año las cosas no van bien, sus resultados en los parciales no podrían ser peores. Por primera vez en su vida ha comenzado a dudar de su inteligencia, piensa que quizá no tenga la capacidad necesaria para volverse un licenciado en Matemática. Varios de sus compañeros son de la idea de «se nace, no se hace»... él mismo cree que la inteligencia es una capacidad innata, esto lo lleva a adoptar determinadas actitudes ante los resultados que ha obtenido...

- a. ¿Qué tipo de teoría sobre la naturaleza de la inteligencia evidencian las creencias de Javier?
 - b. ¿Qué tipo de orientación motivacional adoptará este estudiante y de qué modo interpretará sus malos resultados?
2. Analiza el juego Tetris y explica, en términos de los elementos fundamentales de la teoría de la motivación intrínseca, por qué es considerado uno de los mejores videojuegos de todos los tiempos, en particular intenta explicar por qué resulta interesante y adictivo. Tomando dicha teoría como referencia, busca principios generales que permitirían construir un videojuego ideal desde el punto motivacional.

Además de releer el apartado de este capítulo sobre motivación intrínseca te recomendamos encontrar inspiración buscando información en Internet donde encontrarás algunos artículos interesantes como The psychology of Tetris <<http://www.bbc.com/future/story/20121022-the-psychology-of-tetris>>.