

LA MOTIVACIÓN, PILAR BÁSICO DE TODO TIPO DE ESFUERZO.

M. MATEO SORIANO

Área de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Escuela de Magisterio de Teruel.
Universidad de Zaragoza.

RESUMEN.

En el presente trabajo pretendemos acercarnos a la definición, utilización y optimización del constructo de la motivación. Para ello partimos del análisis de los conceptos que definen lo más primario del ser humano: las necesidades, los intereses, aquello que mueve su curiosidad. Al finalizar nos detendremos en conceptos más complejos: meta, plan, atribución causal, autoeficacia; que nos permiten una aproximación a la explicación del porqué actuamos, estudiamos, trabajamos. A mitad del recorrido hemos definido, explicado y clasificado los diferentes tipos de motivación.

Palabras Clave: Necesidad, motivación, interés, meta, plan, atribución y autoeficacia.

ABSTRACT.

In the present work we try to approach us the definition, use and optimization of constructo of the motivation. For it we left from the analysis of the concepts that they define primary of the human being: the necessities, the interests, what it moves his curiosity. When finalizing we will stop in more complex concepts: it puts, plan, causal attribution, autoeficacia; that they allow an approach us to the explanation of porqué we acted, we studied, we worked. To half of the route we have defined, explained and classified the different types from motivation.

Keywords: Necessity, motivation, interest, put, plan, attribution and autoeficacia.

SUMARIO: 1.- Introducción. 2.- Conceptos afines. 2.1.- *Curiosidad e interés.* 2.2.- *Necesidades básicas.* 3.- Definición de motivación. 4.- Tipos de motivación. 4.1.- *M. Extrínseca.* 4.2.- *M. Intrínseca.* 4.3.- *M. de Logro.* 5.- Aproximaciones actuales a dicho constructo. 5.1.- *Metas y planes.* 5.2.- *Teoría de la Atribución.* 5.3.- *Autoeficacia y su enriquecimiento.* 6.- A modo de conclusión.

1.- INTRODUCCIÓN.

El tema que vamos a desarrollar, siguiendo a Bueno (1998), va a intentar ilustrar al lector acerca de una de las diferencias individuales que más influyen en el aprendizaje de los alumnos y en el desempeño laboral de los empleados, concretamente, la motivación. Es tal su relevancia que está sobradamente demostrado que puede compensar con creces limitaciones aptitudinales, claro, no profundas, pero sí importantes de los individuos (ELLIOTT, 1988).

El viaje hacia la comprensión de la motivación, lo realizaremos con Reeve (1994), empieza con una pregunta fundamental que es: “¿Qué causa la conducta?” Este interrogante plantea cuestiones más específicas que reflejan las cuestiones más apremiantes dentro del campo como: “¿qué inicia el comportamiento?”, “¿cómo se sostiene el comportamiento en el tiempo?”, “¿por qué está dirigido a ciertos fines y no otros?” Una vez iniciada la conducta, “¿cómo se detiene?”, “¿qué fuerzas determinan la intensidad de la conducta con el tiempo?” “¿por qué la persona se comporta de una manera en una situación y de otra manera en la misma situación pero en otro momento?”, “¿cuáles son las diferencias motivacionales entre individuos y cómo se producen tales diferencias?”

El ser humano como tal es tan complejo que no puede explicarse su conducta o su motivación solamente haciendo referencia a un único enfoque, pues como teorías explicativas de la realidad que son, tendrá diversas limitaciones que de seguir las de forma excluyente, lo que harían sería proporcionarnos una visión sesgada de la realidad motivacional e impedirnos una intervención eficaz con garantías de éxito.

2.- CONCEPTOS AFINES.

Muy relacionados con la motivación y siguiendo a Bueno (1998), encontramos una serie de términos cercanos, sinónimos o que nos ayudan a penetrar en su campo conceptual. incentivo, refuerzo, castigo, motivo, interés, necesidad, curiosidad, impulso, instinto, fuerza interior, ... Nosotros vamos a detenernos, por su especial significación, en discernir curiosidad de interés y en definir y acotar, claramente, el concepto de necesidad.

2.1.- Curiosidad e interés.

La **curiosidad** es un conjunto organizado de conductas que lleva a cabo el individuo frente a un objeto, como consecuencia de la interacción que se produce entre las características de éste y aquél. No es algo unitario o igual para todos, sino que, además de distinguir cinco formas de curiosear (manipulativa, perceptual, conceptual, de lo complejo y lo ambiguo, y de queja u objeción), que perduran desde la edad de 5 años, como consecuencia de los procesos madurativos fisiológicos, cabe hablar de dos tipos de curiosidad: una profunda, que se manifiesta por la concentración y preferencia del sujeto por un objeto solo a la vez, y otra amplia, que comporta el cambio, la variabilidad estimular.

En edades tempranas suele confundirse la curiosidad con el juego cuando en realidad son dos cosas distintas: a través de la curiosidad el sujeto descubre qué es el objeto que tiene delante y qué puede hacer con él; a través del juego inventa, crea, simula nuevas utilidades para la misma cosa.

El **interés** podría definirse como una inclinación o predisposición del sujeto hacia determinadas cosas, objetos, eventos o sucesos, que por eso resultan de su interés. En su constitución entran en juego factores emocionales, actitudinales y cognitivos (DUPONT EL AL., 1984). También cabe aquí hablar de dos tipos de interés: uno personal, propio y característico de la persona, y otro situacional, generado por el contexto, que aunque de efectos menos duraderos es a veces más fácil de conseguir.

La diferencia que distingue el interés de la curiosidad es la continuidad o persistencia en el tiempo: así, una vez conocido un objeto o satisfecha la curiosidad hacia él, podemos dejarlo de lado, porque ya se sepa qué es o no guste; en cambio, si interesa persistimos en su estudio o conocimiento.

2.2.- Necesidades.

Las necesidades, siguiendo a Todt (1991), no son observables. Son constructos hipotéticos inventados para explicar determinados hechos objetivos y subjetivos. Estos constructos no se derivan directamente de una conducta observable, sino de sus efectos. La necesidad es, por lo tanto, un concepto tan dinámico como finalista. Toda necesidad tiene un aspecto energético y otro orientativo.

Una necesidad es provocada a veces directamente por procesos internos de un tipo determinado, pero más frecuentemente (cuando se encuentra ya dispuesta) es consecuencia de la aparición de una presión eficaz del entorno (*press*) o de la anticipación imaginada de la misma. Una necesidad se manifiesta en que induce al organismo a buscar determinados tipos de presiones o a evitarlos o, si ha chocado ya con tales presiones, a tenerlas en cuenta y reaccionar en consecuencia. Las **necesidades** son, según esto, activadores y reguladores anclados de algún modo en el organismo y que la mayoría de las veces en interacción con influencias relevantes del medio ambiente mueven al organismo a influir en la situación existente de manera favorable al mismo.

Maslow postula una relación jerárquica general entre las diversas clases de necesidades que él distingue.

Necesidades fisiológicas

Las necesidades fisiológicas (hambre, sed, etc.) son también para Maslow las necesidades humanas más imperiosas. Dominan nuestra vida si no son satisfechas debidamente. Pero cuando se satisfacen constantemente, como sucede normalmente en nuestra civilización, pierden toda su importancia.

Surgen nuevas necesidades que motivan nuestra conducta, pues sólo las necesidades que no son satisfechas son relevantes para la conducta.

Maslow piensa, por ello, que las necesidades fisiológicas y sus características específicas de actuación aislada y de localización somática no pueden considerarse modelos de la motivación humana. En el ser humano desempeñan un papel general determinante de la conducta sólo en situaciones extraordinarias.

A esta controversia alude sobre todo su hipótesis de que la satisfacción de la necesidad - con la consecuente aparición de nuevas necesidades- es tan importante para la determinación de la conducta como la privación.

Necesidades de seguridad

Una vez satisfechas las necesidades fisiológicas surgen otras nuevas, que Maslow denomina necesidades de seguridad (necesidad de: seguridad, estabilidad, dependencia, protección, ausencia de miedo, temor y caos, estructura, orden, ley, límites, etc.).

Cuando las necesidades fisiológicas han sido convenientemente satisfechas, pero no así las de seguridad, la búsqueda de esa seguridad sigue determinando la conducta del individuo.

En los niños pueden comprobarse las motivaciones relativas a la seguridad mejor que en los adultos, quienes saben inhibir o esconder ese afán de seguridad que en muchos casos ha sido ya satisfecho. Los niños desean un mundo ordenado ypredictible. La injusticia, la inconsistencia y la falta de imparcialidad por parte de sus padres les hace sentirse inseguros.

En los adultos, la necesidad de seguridad puede manifestarse en la búsqueda de un puesto de trabajo seguro, en la conclusión de seguros de diversa índole, en la preferencia por cosas conocidas, en la decisión por una religión o una imagen del mundo que permita ordenar la multiplicidad de las propias concepciones. La ciencia y la filosofía pueden tener una motivación análoga, según Maslow.

En situaciones de emergencia, como en caso de guerra, enfermedad, catástrofes naturales, neurosis, trastornos cerebrales, etc., las necesidades de seguridad desempeñan igualmente un papel muy importante.

Necesidades de pertenencia y de amor

Esta categoría surge cuando las necesidades fisiológicas y de seguridad se han satisfecho de alguna forma.

La necesidad de pertenencia apenas ha sido investigada hasta ahora científicamente. Por las autobiografías y la literatura sociológica son conocidos los efectos negativos que en los niños tiene cualquier tipo de desarraigo de grupos de referencia (por ausencia o disolución de la familia).

La frustración de la necesidad de amor es, en opinión de la mayoría de los psicopatólogos, la causa principal de una adaptación social defectuosa. Sobre esta necesidad se han realizado más investigaciones que sobre las otras.

Necesidades de estimación

Salvo muy pocas excepciones, todos los individuos de nuestra sociedad sienten necesidad de una valoración de sí mismos estable, fundamentada y, a ser posible, elevada.

Esta necesidad puede dividirse en dos subtipos:

- Deseo de fuerza, rendimiento, competencia, independencia, libertad, etc.
- Deseo de prestigio, posición, fama, dominio, reconocimiento, etc.

Alfred Adler, seguidor de Freud, ha resaltado de forma especial esta necesidad que, de no satisfacerse, puede provocar sentimientos de inferioridad, debilidad y desvaloramiento y originar incluso desarrollos neuróticos.

Necesidades de autorrealización

Aunque todas las necesidades mencionadas se hayan satisfecho, a menudo se observa la aparición de otras nuevas que hacen referencia al desarrollo de las propias posibilidades. Por este motivo, los efectos varían mucho de individuo a individuo. Maslow escribe que podemos afirmar con toda seguridad que, por lo menos, hay motivos teóricos razonables y motivos empíricos para suponer en el ser humano la existencia de una tendencia hacia adelante, de una necesidad de crecimiento en una dirección, que en líneas generales puede describirse como autorrealización, como salud psicológica y, en especial, como un crecimiento hacia todos y cada uno de los subaspectos de la autorrealización; es decir, en cada uno de nosotros existe un impulso dirigido a la unidad de la personalidad, de la expresividad espontánea, de la individualidad total y de la identidad; un impulso en dirección al deseo de ver la verdad, y en lugar de ser ciego, ser bueno, creativo y muchas otras cosas. Esto significa que el hombre ha sido hecho de forma que tiende siempre a ser cada vez más completo, la que implica, a su vez, una tendencia hacia aquello que los hombres llaman buenos valores: alegría, afabilidad, ánimo, honradez, amor, desprendimiento y bondad.

Maslow describe algo más detalladamente las cualidades de la “persona totalmente desarrollada” :

Esta persona muestra sobre todo:

- Una percepción más clara y eficaz de la realidad.
- Mayor apertura para las experiencias.
- Mayor integración, totalidad y unidad de la persona.
- Mayor espontaneidad y expresividad; total funcionamiento, viveza.
- Un yo real; una identidad sólida, autonomía, unicidad.
- Mayor objetividad, distancia y transcendencia del yo.
- Creatividad.
- Capacidad para unir lo abstracto y lo concreto.
- Estructura democrática del carácter.
- Capacidad de amor, etc.

En el marco de la necesidad de autorrealización, Maslow distingue todavía:

- La necesidad de adquirir conocimientos.

- La necesidad de comprender, de sistematizar, de analizar, de establecer relaciones, de encontrar significados, de construir un sistema de valores
- Necesidades estéticas.

3.- DEFINICIÓN DE MOTIVACIÓN.

El concepto de motivación, seguimos a Reeve (1994), se remonta a los antiguos griegos: Sócrates, Platón y Aristóteles. Platón (discípulo de Sócrates) creía en un alma organizada de forma jerárquica con elementos nutricios, sensitivos y racionales. Aristóteles -discípulo de Platón durante 20 años- conservó el concepto del alma jerárquica aunque empleando terminología ligeramente distinta. Las partes nutricias y sensitivas estaban relacionadas con el cuerpo y eran de naturaleza motivacional, aportando los motivos de crecimiento corporal y de quietud (nutritivos) y experiencias sensoriales como placer y dolor (sensitivos). Juntas, estas dos partes formaban las bases de la fuerza motivacional irracional e impulsiva. La parte racional contenía todos los aspectos intelectivos del alma; estaba relacionada con las ideas, era intelectiva por naturaleza e incluía “la voluntad”. Al postular la existencia de un alma tripartita y jerárquica, los antiguos griegos presentaron la primera explicación teórica de la actividad motivada: los deseos del cuerpo, los placeres y sufrimientos de los sentidos y los esfuerzos de la voluntad.

La **motivación** sería un estado deseable tanto para uno mismo como para los demás. A pesar de que existen varios sistemas motivacionales de naturaleza aversiva. El dolor, el hambre, la angustia y el castigo son fuentes potentes y frecuentes de motivación. Los primeros teóricos de la motivación tenían un concepto del ser humano en continua lucha por protegerse de estados nocivos. En la teoría freudiana, por ejemplo, el individuo se está defendiendo continuamente de las energías instintivas de sexo y agresión. En la teoría de Hull, la motivación surge de los estados de privación. La privación de alimentos, agua, sueño y sexo se combina para crear un estado motivacional generalizado llamado “pulsión” (*drive*). Es el deseo del individuo de reducir la pulsión, de librarse de un estado aversivo lo que le activa a buscar comida, agua, lugares de descanso o pareja.

La investigación actual reconoce a los seres humanos como animales curiosos, buscadores de sensaciones, poseedores de planes y metas y deseosos de superar obstáculos y dirigirse hacia jugosos incentivos externos. Al mismo tiempo también es cierto que las personas pueden estar frustradas, angustiadas, sienten dolor y se encuentran con situaciones aversivas de las que desearían escaparse. El primer tema, por lo tanto, sirve de aviso al lector: los motivos crean tendencias tanto de aproximación como de evitación.

La motivación es más bien un proceso dinámico que un estado fijo. Al definir la motivación como dinámica, se afirma que los estados motivacionales están en continuo flujo, en un estado de crecimiento y declive perpetuo. Muchos (pero no todos) motivos se ciñen a un proceso cíclico de cuatro etapas de

- 1) Anticipación.
- 2) Activación y dirección.
- 3) Conducta activa y retroalimentación (*feedback*) del rendimiento.
- 4) Resultado.

En la fase de anticipación, el individuo tiene alguna expectativa de la emergencia y satisfacción de un motivo. Esta expectativa se caracteriza por un estado de privación y de deseo de conseguir una meta. Durante la fase de activación y dirección, el motivo es activado por un estímulo intrínseco o extrínseco. El motivo, a su vez, legitima la conducta que surge a continuación. Durante la conducta activa y el *feedback* del rendimiento, el individuo participa en conductas dirigidas que le permiten aproximarse a un objeto-meta deseable o distanciarse de un objeto-meta aversivo. Mediante los esfuerzos de enfrentamiento y la resultante retroalimentación de éxito o fracaso, el individuo evalúa la efectividad de la conducta dirigida. En la fase de resultado, el individuo vive las consecuencias de la satisfacción del motivo (si el motivo no está satisfecho, entonces persistirá la conducta).

En resumen y ampliamente considerada, podemos definirla como el *proceso de surgimiento, mantenimiento y regulación de actos que producen cambios en el ambiente y que concuerdan con ciertas limitaciones internas (planes, programas)* (BUENO, 1993).

4.- TIPOS DE MOTIVACIÓN.

Una primera distinción, siguiendo a Reeve (1994), que tenemos que hacer cuando estudiamos el tema de la motivación, es el lugar o sitio de origen de esa fuerza que impulsa al individuo. Así, ésta puede ser interna (intrínseca) o externa (extrínseca) a la persona. La motivación **intrínseca** es aquella que trae, pone, ejecuta, activa el individuo por sí mismo cuando lo desea, para aquello que le apetece. Es por tanto, una motivación que lleva consigo, no depende del exterior y la pone en marcha cuando lo considera oportuno. La motivación **extrínseca**, por su lugar de proveniencia, externo, es aquella provocada desde fuera del individuo, por otras personas o por el ambiente, es decir, depende del exterior, de que se cumplan una serie de condiciones ambientales o haya alguien dispuesto y capacitado para generar esa motivación.

Esta última postura, estrechamente vinculada a la corriente conductista u operante de la conducta, se ha venido utilizando tradicionalmente para motivar a los estudiantes: si haces, estudias, lees, escribes, te portas... entonces saldrás antes, expondré tu trabajo en clase, te subiré un punto, etc.. Pero no siempre se conseguía motivar a los alumnos. Esta contradicción (“si a alguien se le da algo a cambio por hacer una cosa, se le quitan las ganas de hacerla”), ha sido estudiada y explicada ampliamente por Deci y sus colegas (1975-1991), que han formulado la denominada teoría de la autodeterminación.

Esta teoría nos viene a decir que cuando se ofrece antes de llevar a cabo una actividad, una recompensa al estudiante o trabajador, su motivación para hacerla disminuirá como consecuencia de haber trasladado la atención, el esfuerzo, el valor de lo que está haciendo, a la recompensa que recibirá; ha pasado a percibir la tarea como un medio para alcanzar el premio y no como el fin en sí mismo de la actividad. Por eso, cuando se hace este tipo de planteamiento en clase, el ejecutor piensa sólo en acabar antes y deprisa, para conseguir lo prometido, sin importarle lo que ha hecho o cómo lo ha hecho.

Este efecto negativo depende de cuándo y cómo se recompensa al alumno: si la recompensa se anticipa, informa o promete antes de la ejecución, para algo que al

alumno le gusta, atrae o haría sin el menor esfuerzo, informándole que recibirá la recompensa como signo de cumplimiento o control del resultado, entonces disminuirá su motivación, mientras que, cuando ésta se ofrece para algo que “no gusta”, surte el efecto motivador deseado.

La motivación de **logro** tiene un marcado carácter social, impulso que va a influir en el deseo de aprender o ejecutar una tarea del sujeto motivado.

4.1.- Motivación Extrínseca.

El estudio de la motivación extrínseca se basa en los tres conceptos principales de recompensa, castigo e incentivo. Una “recompensa” es un objeto ambiental atractivo que se da al final de una secuencia de conducta y que aumenta la probabilidad de que esa conducta se vuelva a dar. Un “castigo” es un objeto ambiental no atractivo que se da al final de una secuencia de conducta y que reduce las probabilidades de que esa conducta se vuelva a dar. Un “incentivo” es un objeto ambiental que atrae o repele al individuo a que realice o no realice una secuencia de conducta. La principal diferencia entre recompensas y castigos por una parte e incentivos por otra es:

- 1) El momento en que se dan.
- 2) La función que tiene el objeto ambiental.

Las recompensas y los castigos se dan después de la conducta y aumentan o reducen la probabilidad de que se vuelva a repetir mientras que los incentivos se dan antes que la conducta y energizan su comienzo.

Las características hedónicas del 99 % de todas las recompensas, castigos e incentivos se aprenden con la experiencia. Dos principales procesos de aprendizaje que subyacen las recompensas, los castigos y los incentivos son el condicionamiento clásico y el condicionamiento operante. El condicionamiento **clásico** es el procedimiento mediante el cual un estímulo se asocia repetidas veces con un segundo estímulo capaz de eliciar una respuesta reflejo. Según esta asociación repetida, el primer estímulo neutro (NS) adquiere la capacidad de eliciar la respuesta no condicionada (RI) o de reflejo aún cuando el segundo estímulo incondicionado ya no está presente. Mediante el condicionamiento clásico los seres humanos aprenden que lo que los estímulos ambientales predicen ocurrirá dentro de poco, además del valor de incentivo de varios estímulos ambientales.

En cuanto a los incentivos, las personas aprenden el valor tanto positivo como negativo de los objetos ambientales y esta información sirve para evaluar si hay que acercarse o evitar un objeto dado. Los miedos, las ansiedades y las fobias son ejemplos de incentivos no atractivos aprendidos mediante el condicionamiento clásico.

El condicionamiento **operante** es el procedimiento mediante el cual uno aprende las consecuencias que tiene la conducta. Hay cuatro tipos de reforzadores: reforzadores positivos, reforzadores negativos, el castigo y el no-refuerzo (o extinción). Un reforzador positivo es todo estímulo que cuando está presente aumenta la probabilidad de que se produzca una conducta. Un reforzador negativo es todo estímulo que al ser retirado aumenta la probabilidad de que se produzca una conducta. Los refuerzos tanto positivos como negativos aumentan la probabilidad de que se produzca la conducta. La

extinción es cuando un estímulo que previamente reforzaba una conducta deja de actuar. Tanto el castigo como la extinción reducen la conducta.

Las aplicaciones del condicionamiento operante se aplican tanto a las conductas deseables como a las conductas no deseables. Hay tres técnicas que aumentan la conducta de manera efectiva: las economías de fichas, el modelamiento y el modelaje. El castigo es una manera de reducir la conducta no deseada pero sólo si se cumplen las siguientes cuatro condiciones: el castigo ha de ser inmediato, intenso, regular y se debe reforzar positivamente una respuesta alternativa. Aun cuando es efectivo, el castigo produce una serie de efectos no intencionados además de una serie de efectos secundarios desagradables. Debido a los problemas asociados al uso del castigo se recomiendan varias alternativas, principalmente el refuerzo diferencial, la limitación y la distracción.

4.2.- Motivación Intrínseca.

La motivación **intrínseca** se basa en una pequeña serie de necesidades psicológicas (por ejemplo, auto-determinación, efectividad, curiosidad) que son responsables de la iniciación, persistencia y reenganche de la conducta frente a la ausencia de fuentes extrínsecas de motivación. Las conductas intrínsecamente motivadas, lejos de ser triviales y carentes de importancia (por ejemplo, el juego) animan al individuo a buscar novedades y enfrentarse a retos y, al hacerlo, satisfacer necesidades psicológicas importantes. La motivación intrínseca empuja al individuo a querer superar los retos del entorno y los logros de adquisición de dominio hacen que la persona sea más capaz de adaptarse a los retos y las curiosidades del entorno.

Existen dos maneras de disfrutar de una actividad -extrínseca e intrínsecamente. Las personas extrínsecamente motivadas actúan para conseguir motivadores extrínsecos tales como dinero, elogios, o reconocimiento social. Las personas intrínsecamente motivadas realizan actividades por el puro placer de hacerlas. La investigación sobre las orientaciones motivacionales se inició con una pregunta interesante: si una persona está realizando una actividad intrínsecamente interesante y empieza a recibir recompensas extrínsecas por hacerlo, ¿qué le pasará al interés intrínseco que tiene por esa actividad? Generalmente, las personas a las que se les ofrecen fuentes de motivación extrínseca por participar en una actividad que ya es intrínsecamente interesante tienen menos motivación intrínseca por esa actividad, especialmente cuando la recompensa extrínseca es esperada, o tangible. La investigación sobre qué es lo que hace que una actividad sea intrínsecamente interesante se divide en dos áreas. Primero, las características propias de la actividad como son el nivel óptimo de reto y las propiedades colativas de los estímulos como la complejidad, la novedad y la imprevisibilidad, aumentan la motivación intrínseca. Segundo, las autopercepciones de competencia y autodeterminación facilitan la motivación intrínseca. Cuando las personas se encuentran con actividades ricas en propiedades colativas y desafíos, y cuando la participación permite percepciones de competencia y auto-determinación, entonces suelen mostrar conductas intrínsecamente motivadas como la exploración la investigación, la manipulación, la persistencia, el reenganche y la confrontación de retos.

¿De qué manera la investigación en motivación intrínseca se aplica a las siguientes dimensiones: la educación, el trabajo; el deporte? El hilo conductor dentro de estas tres áreas es el equilibrio entre la actividad como juego y la actividad como

trabajo. El elemento juego de la fórmula intrínseca-extrínseca son los estudiantes, los empleados y los atletas que disfrutan de las recompensas intrínsecas de sus respectivas tareas mientras que el elemento trabajo de la fórmula son los profesores, los supervisores y los entrenadores que estructuran cómo se ha de comportar el estudiante, el empleado o el atleta. Sea estudiante, empleado o atleta, si las acciones de una persona se controlan demasiado de cerca entonces puede empezar a perder interés. Es el reto del profesional encontrar un equilibrio en la fórmula extrínseca-intrínseca con tal de maximizar la productividad sin reducir el disfrute. Ejemplos destacables de cómo los profesores, supervisores y entrenadores pueden maximizar la motivación intrínseca es:

- 1) Estructurar una tarea de modo que sea compleja y suponga un desafío.
- 2) Dar feedback sobre el rendimiento para promover evaluaciones de competencia y autodeterminación.
- 3) Dar recompensas extrínsecas cuando son necesarias pero de modo que sostengan las percepciones de competencia y autodeterminación.

4.3.- Motivación de logro.

A lo largo del proceso evolutivo y de escolarización del individuo, éste se ve expuesto a una serie de fuerzas o motivaciones que, con un marcado carácter social, van a influir en su deseo de aprender. Según Veroff (1978), el ser humano pasa a través de una serie de dilemas o encrucijadas sociales que tiene que resolver satisfactoriamente para su pleno desarrollo.

De todas esas motivaciones sociales, la que más nos ataña es la motivación de **logro**. Originalmente descubierta en los años cincuenta-sesenta (ATKINSON y BIRCH, 1970). La motivación de logro es aquella que empuja y dirige a la consecución exitosa, de forma competitiva, de una meta u objetivo reconocido socialmente. Desde la teoría de la motivación de logro, el ser humano se ve sometido a dos fuerzas contrapuestas: por un lado la motivación o necesidad de éxito o logro, y por otro la motivación o necesidad de evitar el fracaso o hacer el ridículo; estando cada una de ellas compuestas por tres elementos (la fuerza del motivo, la expectativa o probabilidad de y el valor de). La dominancia de una sobre la otra marcará el carácter o disposición más o menos orientada al logro de la persona.

Tradicionalmente se ha asociado motivación de logro a competición y "trepismo" o aprovechamiento social; tal equiparación es errónea pues mientras a quien está motivado u orientado al logro no le importa ni impide que los demás también lo alcancen, quien sí actúa competitivamente hará cualquier cosa para que los demás no accedan, alcancen o tengan las mismas posibilidades de lograr el éxito.

La motivación de logro aparece en los primeros años de vida de la persona, más que a determinadas edades, bajo la forma de conducta frente a ciertos juegos, actividades o situaciones que implican competición (quién llega antes, quién lo hace mejor, etc.); más concretamente, la motivación de logro aparece cuando el sujeto reconoce que el resultado de sus actividades dependen de él y no del azar, el medio, el objeto u otra persona; es decir, cuando al relacionarlos con el propio yo, los experimenta como éxitos o fracasos personales, pudiendo experimentar satisfacción o vergüenza por su incompetencia, normalmente a partir de los 3-3,5 años de edad.

La motivación de logro se manifiesta en dos conductas características y reveladoras de la predisposición del sujeto: el nivel de dificultad de las tareas elegidas y la elección de grupo para trabajar. Así, los sujetos de baja motivación de logro (= alta necesidad-motivación de evitar el fracaso), tienden a elegir tareas muy fáciles (porque se aseguran el éxito en ellas y reducen a cero las posibilidades de fracaso) o muy difíciles, donde el nivel de exigencia es muy elevado, pues como lo son para todos, no les ocurrirá nada (socialmente hablando, desde la perspectiva del reconocimiento) si fracasan o no son capaces de hacerla. Esto explica por qué los sujetos menos capaces se embarcan a veces en actividades o trabajos que superan con creces sus posibilidades: no necesariamente lo hacen sin darse cuenta o involuntariamente, sino de manera consciente, paradójica, por si azarosamente, le resultara positivo el resultado y si negativo no les ocurriera nada.

Los alumnos de alta motivación de logro, en cambio, eligen las tareas de dificultad mediana, porque en ellas las posibilidades de éxito y fracaso están representadas en partes iguales, al 50%; no eligen las más fáciles porque su consecución no sería reconocida socialmente (por su escaso nivel de dificultad-probabilidad de fracaso), pero tampoco las más difíciles porque no son inconscientes, conocen hasta dónde pueden dar de sí y no se arriesgan a una evaluación o reconocimiento público negativo.

En cuanto a la elección de grupo para un trabajo, el de baja motivación de logro tenderá a juntarse con sus amigos o con quienes se lleve bien, ya que aunque no trabaje o aporte, o lo haga mal, no se lo van a recriminar, cosa que le ocurriría en cualquier otro grupo. Por otra parte, el de alta motivación de logro tenderá a unirse a quienes más sepan de ese trabajo, de manera que le asegure el éxito en esa tarea; no con quien tuviera igual o superior motivación de logro, porque tendría que competir dentro del grupo por conseguir el mejor reconocimiento.

5.- APROXIMACIONES ACTUALES AL CONSTRUCTO DE LA MOTIVACIÓN.

En este epígrafe, vamos a referirnos explícitamente a los conceptos de metas-fines, comentaremos brevemente la teoría de la atribución y trataremos con más detalle la autoeficacia y su enriquecimiento.

5.1.- Metas-fines.

El enfoque cognitivo conceptualiza los procesos mentales como determinantes causales de la acción. Por eso el estudio cognitivo de la motivación se interesa mucho por la secuencia cognición-acción. En este análisis se revisan los tres tipos de acontecimientos mentales que participan en la secuencia cognición-acción: es decir, plan, meta y consistencia. Cada concepto implica un proceso de contrastación interno en el que se evalúa la conducta presente en relación a una estándar, sea un estado ideal, una meta, una creencia o un autoconcepto. Cada concepto es importante a la hora de hacer un análisis motivacional de la conducta porque cada uno energiza y dirige la conducta que se está dando en ese momento. Cualquier discrepancia entre un estado actual e ideal energiza una conducta dirigida hacia un plan, una meta o a un nivel de consistencia.

Los **planes** son un ejemplo de los primeros modelos cognitivos de motivación. Las personas tienen una representación cognitiva de lo que deben ser los estados ideales de su conducta, su entorno y de los acontecimientos. También tienen conciencia del estado actual de su conducta, su entorno y de los acontecimientos. Cuando se cree que existe un desajuste entre los estados actual e ideal, esta incongruencia motiva el individuo a realizar una conducta dirigida por un plan para volver a ajustar los estados actual e ideal. Recientemente, en lo que representa una revisión teórica, el concepto de plan se extiende para incluir el concepto de “motivación correctiva”. Esto significa que las discrepancias actual/ideal o bien inician la conducta dirigida por un plan o bien llevan a la revisión de éste.

Las **metas** específicas, desafiantes y difíciles tienen cuatro posibles consecuencias motivacionales:

- 1) Dirigir la atención hacia la tarea.
- 2) Movilizar el esfuerzo.
- 3) Aumentar la persistencia.
- 4) Promover el desarrollo de estrategias eficaces.

Aunque es cierto que las metas suelen mejorar el rendimiento, es necesario también que la persona reciba feedback. El feedback permite que la persona evalúe si su rendimiento es superior, inferior o está al nivel que exige la meta. Cuando el feedback le indica al individuo que está rendiendo por debajo de lo que exige la meta, entonces reconoce la incongruencia y desea mejorar el rendimiento futuro. Si el feedback le indica al individuo que está funcionando a un nivel igual o superior a lo exigido por la meta, entonces se sentirá lo suficientemente competente como para marcarse una meta superior, lo que provoca más acciones dirigidas hacia una meta.

Dentro del marco del concepto de consistencia cognitiva se habla de dos áreas de investigación: la disonancia cognitiva y el auto-concepto. La teoría de la disonancia cognitiva ha generado más de mil estudios publicados, además de bastante controversia. El postulado principal de esta teoría es que a los seres humanos no les agrada la inconsistencia por lo que se esfuerzan por conseguir la consistencia entre sus pensamientos y acciones. Generalmente, la disonancia la provocan cuatro tipos de situaciones: el tener que hacer una elección, la justificación insuficiente, la justificación del esfuerzo y la información nueva pero sólo si la conducta tiene consecuencias aversivas y se hace de forma voluntaria. El arousal provocado por la disonancia inicia una o más de las siguientes acciones dirigidas: cambio de la creencia original, modificación de la conducta, transformación de algún aspecto del entorno, o la introducción de nuevas creencias.

La consistencia de auto-concepto, como la disonancia cognitiva, propone que las personas buscan la consistencia en sus auto-conceptos. Para garantizar la consistencia (y estabilidad), las personas exhiben señas y símbolos de identidad para asegurarse de que las personas les ven como se ven a sí mismas o bien manipulan su entorno físico y social (por ejemplo, amigos) para que aporte un máximo de confirmación y un mínimo de inconsistencia. Cuando las personas se encuentran ante un feedback de auto-concepto discrepante tienden a distorsionarlo o cambiarlo para así poder rechazar la inconsistencia. Cuando el feedback negativo es irrefutable las personas pueden entrar en una angustiante crisis de auto-verificación.

De un tiempo a esta parte está cobrando especial relevancia el estudio de la predisposición que mantienen los alumnos de cara a las actividades de clase, al aprendizaje, constatándose que está determinada-guiada en gran parte por las metas u objetivos que se ha propuesto alcanzar el alumno en relación a ese aprendizaje.

Las diversas investigaciones efectuadas han puesto de manifiesto la existencia de dos metas de aprendizaje que guían la actuación de los estudiantes: la meta de aprendizaje y la meta de ejecución. (En nuestro entorno más cercano destacan al respecto las investigaciones de GONZÁLEZ CABANACH EL AL., 1996, GONZÁLEZ TORRES 1997).

Aunque puede parecer, por las citas, un descubrimiento reciente, esta posibilidad había sido estudiada desde hace tiempo por varios científicos (ELLIOTT Y DWECK, 1988).

Cada meta representa diferentes concepciones del éxito y del fracaso, y diferentes razones para acercarse e implicarse en actividades de logro; comportan además, diferentes modos de pensar acerca de uno mismo, la propia tarea, sus resultados (BUENO, 1995); mediados por el nivel de competencia o confianza que el alumno tiene en sí mismo.

Los sujetos que están orientados hacia una **meta de aprendizaje** se implican en las tareas; intentan aprender de sus errores; utilizan estrategias de aprendizaje eficaces; mantienen un autoconcepto más alto; no se desaniman frente a las dificultades, persisten más tenazmente; consideran que sus fracasos se deben a la falta de esfuerzo o a la precisión del proceso seguido; mantienen la creencia de que esforzándose se hacen más capaces (Teoría incrementista de la inteligencia).

Los sujetos motivados por una **meta de ejecución**, en cambio, buscan a través de los resultados que obtienen validar su capacidad, su valía, lo cual les conduce a no asumir riesgos y asegurar el mínimo para aprobar; utilizan estrategias poco efectivas; se vienen abajo frente a las dificultades; atribuyen los errores a su falta de capacidad; se están siempre comparando con los demás; mantienen un enfoque de aprendizaje superficial; tienen un autoconcepto más pobre y una autoestima más baja.

Los primeros, los orientados al aprendizaje perciben las tareas como un reto a resolver, del que se van a fijar en el procedimiento al acometerlos; van a buscar ayuda del experto cuando la necesitan; van a intentar saber hasta dónde pueden para conocer lo que no saben y así aprenderlo y mejorar su competencia, y si a pesar del esfuerzo todavía no lo consiguen, aprender de lo que hicieron mal.

Todo lo contrario los alumnos orientados a la ejecución: perciben las tareas como una amenaza personal; se centran, cuando hacen los ejercicios, más en el resultado que en el cómo se hace, por ese afán desmedido en el resultado, por el qué dirán los demás. Los errores son fracasos de los que no se aprende nada y que afectan directamente a la persona, a lo que uno vale; por eso no se dirigen al experto en busca de ayuda, porque lo perciben como el juez sancionador de su capacidad, y obviamente tampoco se esfuerzan porque si no obtienen un resultado positivo, eso les delata como poco capaces.

Estos patrones pueden considerarse, según las últimas investigaciones, como un rasgo o característica de la personalidad ya que aparecen en el sujeto antes de su entrada en la escuela, si bien en estos niveles mantienen una elevada inestabilidad que progresivamente adquiere valor predictivo del rendimiento posterior, a partir de 3º de Educación Primaria.

Recientemente la prensa científica ha venido haciendo dos importantes críticas que enriquecen notablemente este planteamiento.

Por un lado, se considera demasiado reduccionista la visión propuesta de exclusivamente dos metas de carácter, además, académico. Se aboga por la necesidad de considerar también el papel que juegan los factores sociales en la dirección del aprendizaje de los alumnos.

Por otra parte, los estudios llevados a cabo por A. J. Elliot y sus colegas (ELLIOT Y CHURCH, 1997; ELLIOT Y HARACKIEWICZ, 1996; ELLIOT y SHELDON, 1997; ELLIOT, SHELDON Y CHURCH, 1997), en un contexto experimental, apuntan la existencia de una tercera meta que orienta el aprendizaje, además de las dos señaladas, como es la de evitación del trabajo. Igualmente, en un entorno de aula, se ha puesto de manifiesto que las metas de dominio, ejecución o de implicación del yo, no reportan resultados tan negativos como parece en un principio en las descripciones de los alumnos; es más, cabe considerar, y así se ha demostrado, como susceptible de poderse dividir en dos vertientes o submetas: una de autoprotección, coincidente con el planteamiento tradicional, y otra de autosuperación o lucimiento, donde se esconde el deseo de triunfar, sobresalir, ser el mejor en comparación con los demás, sin tener que afectar al sentimiento de autovalía.

5.2.- Teoría de la atribución.

El postulado principal de la teoría de la **atribución** es que las personas buscan saber por qué tienen éxito o por qué fracasan en ciertas situaciones de la vida. Las personas quieren saber las causas de estos resultados, por lo que el estudio de la atribución es el estudio del proceso mediante el cual la persona se explica las causas de estos resultados. Sin embargo, las personas no siempre hacen análisis. Más bien, las atribuciones suelen surgir después de que se den resultados inesperados como sería el caso si se diera un éxito y se esperara un fracaso o si se diera un fracaso frente a la expectativa de un éxito. Una vez hechas las atribuciones pueden incidir en una variedad de estados emocionales, cognitivos y motivacionales.

Al hacer atribuciones las personas regularmente cometan dos errores y producen un sesgo. Al hacer atribuciones de los resultados de la conducta de otra persona el principal error de atribución que se comete es que se sobreestima la importancia de los factores de personalidad. El error actor-observador describe cómo los actores explican su propia conducta en términos de la situación mientras que explican la conducta de los demás en términos de causas internas. Según el sesgo egoísta, las personas atribuyen el éxito a causas internas y el fracaso a causas externas. El sesgo egoísta ayuda a explicar los fenómenos de ilusión de control en el sentido de que las personas que hacen mayor uso del sesgo egoísta tienen más tendencia a ignorar la información referida a uno

misimo, a distorsionar los resultados negativos para que resulten favorables y a imponer interpretaciones auto-protectoras a sus resultados.

La teoría de la atribución es un modelo cognitivo que se puede relacionar con multitud de procesos emocionales y motivacionales incluyendo la teoría de expectativaXvalor, la indefensión aprendida, la depresión, el estilo explicativo, el interés intrínseco y la emoción. Se ha tratado de:

- 1) Cómo la teoría de la atribución se puede aplicar a la teoría de expectativaXvalor mediante un mecanismo según el cual tanto E como V pudieran cambiar con el tiempo.
- 2) El nuevo modelo de indefensión aprendida que depende tanto de la atribución como de la exposición a acontecimientos incontrolables.
- 3) Los estilos de atribución y de explicación y de cómo se relacionan con medidas de problemas académicos y físicos.
- 4) La ilusión de control y la vulnerabilidad a la depresión.
- 5) Cómo las atribuciones externas para la realización de tareas reducen el interés intrínseco por el efecto de sobre-justificación.

La sección que trata de procesos motivacionales concluye con un examen de la reeducación atribucional. El objetivo básico de la reeducación atribucional es cambiar las creencias de la persona de por qué se produce el fracaso haciendo que las atribuciones pasen de ser fuentes causales estables, internas e incontrolables (por ejemplo, habilidad) a que sean menos estables, externas y controlables (por ejemplo, estrategia).

A pesar de los méritos que tiene, la teoría de la atribución está abierta a dos grandes críticas potencialmente devastadoras. De acuerdo con Nisbett y Wilson:

- 1) Las personas no suelen hacer atribuciones espontáneas para explicar los resultados de los acontecimientos de sus vidas.
- 2) Las atribuciones no parecen tener ningún efecto directo sobre las respuestas de conducta.

Estas críticas llevan a la conclusión que las personas sólo hacen atribuciones a veces (es decir, cuando los resultados son inesperados, extraños e imprevisibles) y que las atribuciones están relacionadas con procesos emocionales, cognitivos y motivacionales (pero no con las respuestas de conducta).

5.3.- Autoeficacia y su enriquecimiento.

El **sentimiento de autoeficacia**, siguiendo a Bueno (1998), más que una teoría propiamente dicha es el elemento central o núcleo duro motivacional de otras teorías, y más concretamente de la del aprendizaje autorregulado.

El sentimiento de autoeficacia fue descubierto y elaborado por BANDURA (1977, 1982, 1990, 1997). Es la confianza que manifiesta tener el individuo en sus posibilidades para hacer, estudiar, aprender, etc., los materiales o actividades que se le proponen.

Este sentimiento está compuesto por tres elementos que se complementan entre sí:

1. El valor del resultado, que hace referencia al valor que encuentra el alumno en aquello que va a hacer.
2. La expectativa de resultado, que se refiere a la previsión del sujeto de que las acciones, operaciones o conductas que va a llevar a cabo (frente a una determinada situación-tarea) le van a conducir al resultado apetecido.
3. La expectativa de autoeficacia, que se refiere a la creencia que tiene el sujeto de que es capaz de llevar a cabo la conducta o destreza para alcanzar el resultado deseado.

El rasgo distintivo entre los dos últimos componentes radica, por un lado, en creer en lo que se hace y, por otro, en confiar en cómo se hace. Lo que parece un trabelenguas es, en cambio, revelador de la importancia que encierra el último aspecto (la expectativa de eficacia): no es transcendental, como se creía, saber qué hacer cuanto confiar en qué se puede hacer o, al menos, aprender a hacer.

Académicamente hablando, por mucho que se le motive, explique, repita, reenseñe al alumno aquello que pretendemos transmitir, si éste no confía en sí mismo, en sus posibilidades (mantiene una expectativa de eficacia baja), no va a tener ganas de aprender y por tanto no llegará al dominio pleno de los contenidos (BUENO, 1995).

Las expectativas o sentimiento de autoeficacia pueden variar a lo largo de tres dimensiones (MADDUX, 1991):

- 1) La magnitud (hace referencia al número de pasos de dificultad creciente que la persona cree que es capaz de dar).
- 2) La fuerza (se refiere a la confianza que tiene la persona en su capacidad para hacer una determinada tarea).
- 3) La generalización (alude al hecho de que una experiencia pasada, tanto positiva como negativa, puede generalizarse a otro contexto o situación).

Evolutivamente, aunque el sentimiento de autoeficacia surge y depende del desarrollo cognitivo del sujeto, necesita inevitablemente de la interacción, del contacto social con el medio que le rodea (BANDURA, 1981). Ya desde los primeros meses de vida el ser humano empieza a aprender cuán capaz es de influir en el medio ambiente, a través de sus demandas, de sus llantos, en la medida en que es atendido, en que es capaz de provocar la respuesta de quienes le cuidan. Posteriormente, sus propias experiencias, los comentarios de aquellas figuras significativas que tiene a su lado (padres, maestros, compañeros de trabajo, a veces amigos), la comparación con los demás, el aprendizaje de modelos que lleva a cabo, van a ser elementos que le proporcionarán información acerca de su validez, del grado de aceptación por el entorno, de sus posibilidades y, en consecuencia, de su autoeficacia para responder a esas demandas externas.

Dentro del aula, el sentimiento de autoeficacia juega un importante papel tanto de agente como de objeto, como pone de manifiesto SCHUNK (1.989), en la interacción que se establece entre profesor y alumno.

Durante la presentación-explicación de las actividades el experto, al transmitir los propósitos y objetivos que pretende lograr, está influyendo en la percepción de autoeficacia del sujeto, al hacer éste una interpretación de sus mensajes acerca de la dificultad del contenido, la situación de las metas, las oportunidades que le va a dar, o las expectativas que mantiene con respecto a él. Además de esta influencia, el sujeto, sobre la marcha, va recuperando y aplicando la información obtenida de otras experiencias anteriores, a la vez que constata sus avances tanto personalmente como por comparación con los demás compañeros, todo esto bajo el influjo o la mediación de su sentimiento de autoeficacia actual. Por último, en el momento de la retroalimentación, de la corrección de las tareas, el uso que haga el experto de las recompensas, el tipo de atribuciones que transmite van a influir determinantemente en el sentimiento de autoeficacia del sujeto para otra situación parecida en un futuro próximo.

El enriquecimiento del sentimiento de autoeficacia.

Los programas diseñados para incrementar el sentimiento de autoeficacia se dividen o atajan la situación desde al menos dos frentes.

Por un lado se puede conseguir un incremento del sentimiento de autoeficacia si se manipulan aquellas fuentes que según SCHUNK (1991) y BANDURA (1997) sirven al sujeto para medir-comprobar la propia autoeficacia, y que serían las siguientes:

- a) Los resultados de la propia actuación (a nivel cualitativo y según el signo, un éxito conduce a un incremento en la percepción de la autoeficacia, aunque un fracaso tras una serie de éxitos no conduce necesariamente a una disminución).
- b) El contexto de aprendizaje (según la “cantidad” de ayuda que recibiera y el reconocimiento de los demás, se incrementaría la percepción de la autoeficacia).
- c) Las atribuciones causales (que el sujeto hace/se le inducen).
- d) La experiencia vicaria o similitud del modelo (definidas por la percepción de la competencia y los atributos personales del modelo, incrementarían o no esa percepción de la autoeficacia según el signo del resultado).
- e) La credibilidad del persuasor (considerándose éste al sujeto que le proporciona una serie de retroalimentaciones informativas acerca de sus posibilidades).
- f) Los síntomas psicofisiológicos (como, por ejemplo, la reacción emocional del miedo o temblor de piernas ante una determinada situación puede interpretarse como un síntoma de falta de capacidad ante esa y por ello falta de autoeficacia).

El otro frente de intervención es la modificación de las atribuciones causales de los sujetos, pero (salvando algunas de las evidentes limitaciones de los programas de

intervención atribucional) añadiendo lo que es la enseñanza de estrategias de resolución (SCHUNK, 1983, 1984, 1985, 1994; por citar algunos).

Las investigaciones realizadas aconsejan dirigir la atribución del sujeto, en caso de fracaso, no a la falta de esfuerzo, sino al uso inadecuado de las estrategias de resolución o al planteamiento incorrecto del problema. Esto se debe a tres razones:

Primera, si el sujeto se esfuerza constantemente para obtener un resultado positivo y nunca lo consigue, no sólo acabará cansándose de intentarlo (y por tanto mermar sus expectativas), sino que reducirá su auto-confianza, creyéndose incapaz de alcanzar el éxito por mucho que lo intente, entrando así en la indefensión aprendida.

Segunda, de persistir en la atribución del fracaso al esfuerzo, el alumno antes que esforzarse y darse cuenta de que no es capaz, preferirá disimular, mostrando un falso interés o esforzarse poco (a riesgo de que le recriminen por ello), antes que enfrentarse a su creída, o verdadera, falta de capacidad (COVINGTON, 1992).

Y tercera, por mucho que le digamos que no se esfuerza, si no le enseñamos dónde ha fallado y cómo resolver el problema, nunca conseguiremos que lo haga correctamente.

La atribución en caso de éxito tampoco será al esfuerzo sino a la habilidad. Porque según su grado de comprensión de los conceptos de esfuerzo y habilidad, indicarle que ha aprobado porque se ha esforzado, es como sugerirle que tiene poca capacidad, ya que ha tenido que esforzarse para ello. En consecuencia, para no sentirse incapaz, se implicaría sólo en aquellas tareas que él se sabe capaz de realizar sin demasiado esfuerzo. Además, porque conduce a un crecimiento menor de las expectativas futuras de éxito del sujeto.

6.- A MODO DE CONCLUSIÓN.

Los estudiantes que no están motivados no aprenden; os trabajadores que no lo están no producen y pierden calidad y competitividad; las personas no motivadas para vivir son serias aspirantes a la indefensión aprendida y padecen un debilitamiento progresivo de su sistema autoinmune.

No queremos alarma, pero si concienciar de la importancia que la motivación tiene para nuestro desarrollo vital y para nuestra carrera profesional.

El profesorado, los gestores de las empresas deben encarar el problema, dar respuesta a la necesidad de encontrar formas para motivar de manera eficaz a los estudiantes, a los trabajadores. Y no sólo ellos, cualquier responsable de un grupo humano del ámbito social, cultural, deportivo,... ha de ser muy sensible a la motivación de su grupo.

No todas las personas somos iguales, más bien, cada una somos un sistema orgánico muy complejo, el acercamiento a la persona, el conocimiento de su

Inteligencia Emocional y una aproximación al saber científico sobre los motivos y las teorías que los explican, sin duda, nos harán más eficaces y excelentes en nuestros desempeños educativos, profesionales y vitales.

BIBLIOGRAFÍA:

- ABRAMSON, L., METALSKY, G. I. Y ALLOY, C. B. (1989): "Helplessness depression: a theory-based subtype of depression". *Psychological Review*, 96 (2), pp.358-372.
- ALBERTI, E. T. Y WITRYOL, S. L. (1994): "The relationship between curiosity and cognitive ability in third- and fifth-grade children". *Journal of Genetic Psychology*, 155 (2), pp.129-145.
- ALONSO, J. (1991): *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid: Santillana.
- (1993): *¿Qué es mejor para motivar a mis alumnos? Análisis de lo que los profesores saben, creen y hacen al respecto*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- ALONSO, J. Y CATURLA, E. (1996): *La motivación en el aula*. Madrid: PPC.
- ATKINSON, J. W. Y FEATHER, N. T. (1966): *A theory of achievement motivation*. New York: John Wiley.
- BANDURA, A. (1977): "Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change". *Psychological Review*, 84 (2), pp.191-215.
- (1981): "Self-referent thought: a developmental analysis". En FLAVERI, Y ROSS: *Social cognitive development: frontiers and possible futures* New York: Cambridge University Press, pp. 200-239.
- (1982): "Self-efficacy mechanism in human agency". *American Psychologist*, 37 (2), pp.122.147.
- (1990): "Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency". *Revista Española de Pedagogía*, 48 (187), pp. 397-427.
- (1997): *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- BUENO, J. A. (1993): *La motivación en los alumnos de bajo rendimiento académico: desarrollo y programas de intervención*. Madrid: Universidad Complutense.
- BUENO, J. A. (1995): "Motivación y aprendizaje". En BELTRÁN Y BUENO: *Psicología de la educación*. Barcelona: Marcombo, pp. 227-255.
- (1995): Motivación y aprendizaje II: programas de intervención". En BELTRÁN Y BUENO: *Psicología de la educación*. Barcelona: Marcombo, pp. 256-283.
- (1997): "El diseño motivacional de la instrucción". En BELTRÁN ET AL.: *Nuevas perspectivas en la intervención psicopedagógica: I. Aspectos cognitivos, motivacionales y contextuales*. Madrid: Dpto. de Psicología Evol. y de la Educación, Univ. Complutense de Madrid, pp. 262-265.
- (1998): "La motivación educativa". En GONZÁLEZ GONZÁLEZ: *Menores en desamparo-conflicto social. Estrategias de intervención*. Madrid: Editorial CCS.
- BURNS, M. O. Y SELIGMAN, M. E. (1991): "Explanatory style, helplessness, and depression". En SNYDER Y FORSYTH: *Handbook of social and clinical psychology: the health perspective*. New York: Pergamon Press, pp. 267-284.
- CASTANEDO, C. Y OTROS (1998): *Psicología de la educación aplicada*. Madrid: CCS, pp.270-334.
- DECI, E. L. ET AL. (1991): "Motivation and education: the self-determination perspective". *Educational Psychologist*, 26 (3-4), pp. 325-346.

- DUPONT, J. B. ET AL. (1984): *Psicología de los intereses*. Barcelona: Herder. (Edic. orig. en inglés 1979.)
- ELLIOTT, J. L. JR. (1988): *A review of literature on the relationship between motivational techniques and academic achievement*. Ann Arbor, MI: UMI.
- ELLIOT, A. Y SHELDON, K. M. (1997): "Avoidance achievement motivation: a personal goal analysis". *Journal of Personality and Social Psychology*, 73 (1), pp.171-185.
- ELLIOT, A., SHELDON, K. M. Y CHURCH, M. A. (1997): "Avoidance personal goals and subjective well-being". *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23 (9), pp. 915-945.
- GONZÁLEZ CABANACH, R. ET AL. (1996): "Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar". *Psicothema*, 8 (1), pp. 45-61.
- GONZÁLEZ TORRES, M. C. Y TOURON, J. (1992): *Autoconcepto y rendimiento escolar: Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.
- GONZÁLEZ TORRES, M. C. (1997): *La motivación académica. Sus determinantes y pautas de intervención*. Pamplona: EUNSA.
- HAYGROUP (2.000): *Manual práctico de dirección y motivación en la empresa*. Madrid: Cinco días.
- HENSEN Y OTROS (2000): *Psicología educativa para la enseñanza eficaz*. Madrid: Thomson.
- HERNÁNDEZ, R (1996): "El diseño de la instrucción". En BELTRÁN Y GENOVAR: *Psicología de la instrucción. I- Variables y procesos básicos*- Madrid: Síntesis, pp. 263-291.
- HUNT, J. (1965): "Intrinsic motivation and its role in psychological development". In LEVINE: *Nebraska symposium on motivation (Vol. 13)*. Lincoln: University of Nebraska Press, pp. 189-282.
- JONES, M. R. (1955): "Introduction". In JONES: *Nebraska symposium on motivation (Vol 3)*. Lincoln: University of Nebraska Press, pp. VII-X.
- KELLER, J.M. Y BURKMAN, E. (1993): "Motivation principles". En FLEMING Y LEVIE: *Instructional message design. Principles from behavioral and cognitive sciences*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Techonology Pub, pp. 3-53
- KELLER, H. (1994): "A developmental analysis of exploratory styles". En KELLER, SCHNEIDER Y HENDERSON: *Curiosity and exploration*. Berlín: Springer-Verlag. pp. 199-212
- LUNDIN, S. Y OTROS (2001): *La eficacia de un equipo radica en su capacidad de motivación*. Barcelona:Urano.
- McCOMBAS, B.L. (2000): *La clase y la escuela centradas en el aprendiz*. Barcelona: Paidós.
- MORALES, P Y GAVIRIA, E. (1990): "La motivación social". En PALAFOX Y VILA: *Motivación y emoción*. Madrid: Alhambra, pp. 147-195.
- O'SULLIVAN, J. T. (1993): "Preschoolers'beliefs about effort, incentives, and recall". En *Journal of Experimental Child Psychology*, 55 (3), pp. 396-414.
- PALOMO VADILLO, M.T. (2000): *Liderazgo y motivación de equipos de trabajo*. Madrid: ESIC.
- PARDO, A. y ALONSO, J. (1990): *Motivar en el aula*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

- (1993): "Estrategias para el cambio motivacional". En ALONSO: *Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, pp. 331-377.
- RAMÍREZ, E., MALDONADO, A. y MARTOS, R. (1992): "Attribution modulates immunization against learned helplessness in humans". En *Journal of Personality and Social Psychology*, 62 (1), pp. 139-146.
- REEVE, J. (1994): *Motivación y emoción*. Madrid: Mc Graw-Hill, pp. 2-235.
- RUBIO, CH. Y OTROS (1999): *Motivación y empleabilidad: la motivación en los procesos de orientación socio laboral*. Madrid: Cáritas española.
- SCHUNK, D. H. Y ZIMMERMAN, B. J. (1997): "Social origins of self-regulatory competence". *Educational Psychologist*, 32 (4), pp. 195-208.
- SELIGMAN, M. E. P. Y ELDER, G. JR (1986): "Learned helplessness and life-span development". En SORENSEN, WEINERT Y SHERROD: *Human development and the life course: multidisciplinary perspective*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. pp. 377-428.
- TODT, E. (1991): *La motivación*. Barcelona: Herder, pp. 273-308.
- WEINER, B. Y POTEPAK, P. A. (1970): "Personality characteristics and affective reactions to exams of superior and failing college students". *Journal of Educational Psychology*, 61 (2), pp. 144-151.
- WIGFIELD, A. ET AL. (1997): "Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: a 3-year study". En *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), pp. 451-469.
- YELA, J. R. (1996): "Inversión de déficits motivacionales y emocionales generados en situaciones de indefensión". En *Psicológica*, 17 (1), pp. 55-69.
- ZIMMERMAN, B. J., BANDURA, A. Y MARTÍNEZ PONS, J. M. (1992): "Self-motivation for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting". *American Educational Research Journal*, 29 (3), pp. 663-676.
- ZIMMERMAN, B. J., BONNER, S. Y KOVACH, R. (1996): *Developing self-regulated learners. Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, D.C.: APA.
- ZIMMERMAN, B. J. Y MARTÍNEZ PONS, J. M. (1992): "Perceptions of self-efficacy and strategy use in the self-regulated learning". En SCHUNK Y MEECE: *Student perceptions in the classroom*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 185-207.