

MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA E INTRÍNSECA

C. U. CARDENAL CISNEROS/ 1ºB /PSICOLOGÍA

RESUMEN

Este trabajo trata sobre dos aspectos de la motivación: la motivación intrínseca y la motivación extrínseca. Pone en relación las diferentes teorías, autores y procesos que caracterizan a cada una de estas dos motivaciones. El estudio de la motivación extrínseca introduce la perspectiva conductista al estudio de la motivación. El conductismo no niega que la conducta tenga causas internas, pero los autores consideran que las causas fundamentales de la conducta se encuentran fuera y no dentro de la persona. Por otra parte, el estudio de la motivación intrínseca representa una tradición de investigación que ha evolucionado casi a contra corriente con el enfoque conductista. Sus teóricos proponen que los seres humanos son inherentemente activos y están intrínsecamente motivados. La motivación intrínseca anima al sujeto a enfrentarse a retos y a buscar novedades. La adquisición de dominio hace que la persona sea capaz de adaptarse a los retos y a las curiosidades del entorno.

***Palabras clave:** motivación extrínseca e intrínseca, proceso asociativo, inteligencia, conducta deseada y no deseada, conducta de imitación, recompensas, castigos, incentivos, adquisición, refuerzo.*

ABSTRACT

This work treats about two aspects of motivation: intrinsic motivation and extrinsic motivation. This work related different theories, authors and process, which one can characterize that two motivations. The study of extrinsic motivation introduce the behaviourist perspective to the motivation's study. Behaviourism don't deny that the behaviour could have internal causes, but authors think that the essential causes of the behaviour are out, and not inside the person. In the other side, the study of intrinsic motivation represent a traditional investigation which has evolutionated in a different way than the behaviourist focus. Their theoretical suggest that humans are inherentment actives and are intrinsicment motivated. Intrinsic motivation encourage them to face challenge and looking for new experiences. The acquisitive of dominion makes a person be able to adapt him to challenges and enviroment curiosities.

***Key words:** motivation extrinsic and intrinsic, associative process, intelligence, long-awaited behaviour and no long-awaited, imitate behaviour, reward, punishment, incentives, acquisition, reinforcement.*

ÍNDICE

Pág.

- INTRODUCCIÓN 1
- MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA 3

2.1. Recompensas, castigos e incentivos 3

2.2. Condicionamiento Clásico 3

2.2.1. Adquisición 5

2.2.2. Aplicaciones 5

2.3. Condicionamiento Operante 7

2.3.1. Consecuencias: tipos de refuerzos 7

2.3.2. ¿Qué es un reforzador? 9

2.4. Aplicaciones 9

2.4.1. Incrementar la conducta deseada 9

2.4.2. Reducir la conducta no deseada 11

2.4.3. Alternativas al castigo 13

- MOTIVACIÓN INTRÍNSECA 16
- Conductas intrínsecamente motivadas en niños 16

3.1.1. Etapas del desarrollo cognoscitivo de Piaget 16

3.1.2. Importancia de los juegos infantiles 17

- Conductas intrínsecamente motivadas en adultos 18
- Orientaciones motivacionales intrínsecas y extrínsecas 20

3.3.1. Los costes ocultos de la recompensa 20

3.3.2. Aspectos positivos de los procesos de motivación extrínseca 21

- Las recompensas intrínsecas 22

3.4.1. Características de la actividad 22

3.4.2. Auto-percepciones 23

- Aplicaciones 24

3.5.1. Educación 25

3.5.2. Trabajo 25

- Deporte 27
- CONCLUSIONES 29
- BIBLIOGRAFÍA 31
- INTRODUCCIÓN

El estudio de la motivación extrínseca introduce la perspectiva conductista al estudio de la motivación. El conductismo no niega que la conducta tenga causas internas, pero sus defensores consideran que las causas fundamentales de la conducta se encuentran fuera y no dentro de la persona. Según este enfoque, el dinero, las recompensas y las amenazas de castigo son todas fuentes de motivación extrínseca y cada uno explica en gran medida por qué la gente va a trabajar, por qué hacen los deberes y por qué realizan una gran variedad de conductas. Por otra parte el estudio de la motivación intrínseca representa una tradición de investigación que ha evolucionado casi a contracorriente con el enfoque conductista. Los teóricos proponen que los seres

humanos son inherentemente activos e intrínsecamente motivados. Para explicar por qué las personas realizan ciertas conductas cuando las recompensas y castigos extrínsecos son mínimos, los teóricos de la motivación intrínseca hablan de la importancia de necesidades psicológicas tales como la competencia y la curiosidad.

Premiar la conducta obediente con incentivos atractivos es solo un aspecto de la motivación extrínseca. Otra estrategia sería el uso de los estímulos aversivos. Así como las personas realizan conductas para obtener un estímulo atractivo también realizan conductas para evitar o alejarse de los estímulos aversivos (Reeve, 1994).

Los seres humanos somos inherentemente activos. Como niños tocamos las cosas, las empujamos y tiramos de ellas, las agitamos, las tiramos, las exploramos y hacemos preguntas acerca de ellas. Como adultos seguimos explorando y jugando. En aquellas condiciones en las que las recompensas y los castigos extrínsecos son mínimos las personas realizan actividades por interés intrínseco (Bandura, 1982) o motivación intrínseca (Deci y Ryan, 1985).

La conducta intrínsecamente motivada es aquella conducta que se realiza únicamente por el interés y placer de realizarla. La motivación intrínseca se basa en una serie de necesidades psicológicas definidas, incluyendo la causación personal (deCharms, 1968; Deci, 1980), la efectividad (Harter, 1981; White, 1959) y la curiosidad (Berlyne, 1960; Harlow, 1950). Cuando las personas realizan actividades para satisfacer necesidades de causación personal, efectividad o curiosidad entonces actúan por motivación intrínseca.

La motivación intrínseca es un tipo de motivación que emerge de forma espontánea por tendencias internas y necesidades psicológicas que motivan la conducta sin que haya recompensas extrínsecas (Deci y Ryan, 1985).

II. MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA

Premiar la conducta obediente con incentivos atractivos es solo un aspecto de la motivación extrínseca. Otra estrategia sería el uso de estímulos aversivos. Para realizar un análisis completo de la conducta hace falta hacer un sobreesimio teórico de las causas internas (por ejemplo, necesidades, pulsiones) y hacer un detallado análisis de las consecuencias ambientales de una conducta en concreto.

2.1. RECOMPENSAS, CASTIGOS E INCENTIVOS

Una recompensa es un objeto ambiental atractivo que se da después de una secuencia de conducta y que aumenta las probabilidades de que esa conducta se vuelva a dar.

Un castigo es un objeto ambiental no atractivo que se da después de una secuencia de comportamiento y que reduce las probabilidades de que esa conducta se vuelva a dar.

Un incentivo es un objeto que hace que un individuo realice o repela una secuencia de conducta. Los incentivos se dan antes de la conducta y producen expectativas de consecuencias atractivas o no atractivas. Las principales diferencias entre recompensas y castigos por un lado e incentivos por otro son que los premios y los castigos se dan después de la conducta y aumentan o reducen las probabilidades de que se vuelva a dar esa conducta mientras que los incentivos ocurren antes de la conducta y energizan su comienzo.

- *Los procesos de aprendizaje que subyacen los premios, castigos e incentivos.* La calidad hedónica del 99% de todas las recompensas, premios e incentivos es aprendida con la experiencia. Los seres humanos están preparados biológicamente para encontrar la comida agradable y la descarga eléctrica aversiva. Sin embargo, ese no es el caso de la gran mayoría de recompensas, castigos e incentivos. Los dos principales procesos de aprendizaje que subyacen las recompensas, castigos e incentivos son el condicionamiento clásico y el condicionamiento operante.

2.2. CONDICIONAMIENTO CLÁSICO

La tabla 2.1. lista unos 12 objetos ambientales que resultan biológicamente atractivos o no atractivos, tales como la comida, el ruido fuerte y los alergenosen como EI.

EI (Estímulo condicionado) RC (Respuesta condicionada)

Sistema digestivo

Comida Salivación

Comida en mal estado Náuseas, vómitos

Objeto en el esófago Vómitos

Sistema reproductivo

Estimulación de los genitales Lubricación vaginal

Erección del pene

Orgasmo

Estimulación del pezón Segregación de leche (recién mamá)

Sistema circulatorio

Temperaturas altas Sudoración, ruborización

Ruido fuerte y repentino Palidecimiento, aceleración cardíaca

Sistema respiratorio

Iritación de la nariz Estornudo

Obstrucción del esófago Tos

Alergenos Ataque de asma

Sistema muscular

Temperaturas bajas Tiritón

Golpes, descargas, quemaduras Retirada

Golpe en el tendón patelar Reflejo rotular

Luz en el ojo Constricción pupilar

Estímulos nuevos Orientación reflexiva

Reflejos infantiles

Acariciar la mejilla Giro de la cabeza

Objeto toca boca Succión

Alimento en boca Deglución

Objeto en mano Presión

Sostenido verticalmente con pies en suelo Caminar

Fuente: Baldwin y Baldwin (1986)

Tabla 2.1. Lista parcial de reflejos incondicionados.

El condicionamiento clásico (o Pavloviano) es el proceso mediante el cual se asocia un estímulo a otro repetidamente. El primer estímulo tiende a ser biológicamente atractivo (por ejemplo, el alimento) mientras que el segundo estímulo tiende a ser un objeto ambiental neutro. Por su continua asociación, el segundo estímulo adquiere la capacidad de elicitar la respuesta reflejo propia del primer estímulo aún cuando desaparece este.

Los seres humano nacen con una serie de reflejos adaptativos tales como temblores, la salivación y la deglución y estas respuestas reflejo son las RI (respuestas incondicionadas). Los objetos ambientales que provocan las RI son los EI (estímulos incondicionados). Por ejemplo, los estímulos de frío, alimento y el poner un objeto en la parte de atrás de la boca para provocar el vómito con EC (estímulos condicionados) que eliciten las RC (respuestas condicionadas) de temblar, salivar y tragar respectivamente. La tabla 2.1. muestra una lista de algunas asociaciones EI–RI.

Las asociaciones EI–RI representan el repertorio de conductas innatas del individuo. Con el condicionamiento o aprendizaje los estímulos neutrales (EN) se pueden convertir en EC, es decir, en estímulos capaces de elicitar una respuesta condicionada. Una RC es básicamente una versión aprendida y menos intensa de una RI.

2.2.1. Adquisición:

La adquisición se refiere al proceso mediante el cual un EN va adquiriendo la capacidad de actuar como un EC. La tabla 2.2. muestra una lista de seis variables que determinan la fuerza de las relaciones EC–EI, siendo definida la fuerza del EC como la probabilidad de que su presencia eliciten una RC.

2.2.2. Aplicaciones:

Mediante el condicionamiento clásico, los seres humanos aprenden a: 1) anticipar los estímulos ambientales que están a punto de darse y 2) el valor de incentivo de varios estímulos ambientales. Los seres humanos aprenden que un estímulo generalmente precede la co–ocurrencia de un segundo estímulo. De acuerdo con el condicionamiento clásico, algunos olores son valorados positivamente mientras que otros olores son valorados negativamente. Ya que los estímulos condicionados adquieren valor de incentivo, tienen significado motivacional en cuanto provocan tendencias de aproximación o evitación.

- *Condicionamiento emocional.* Mediante el condicionamiento clásico se adquieren fuertes relaciones emocionales, como el miedo o la ansiedad ante ciertos estímulos. Cualquier estímulo que se asocie con el dolor físico o psicológico puede elicitar una respuesta de miedo. Cuando la reacción emocional a un aversivo es más generalizada, se siente ansiedad difusa y no un miedo específico.
- *Condicionamiento fisiológico.* Parte de la reacción de miedo o ansiedad que se adquiere con el condicionamiento clásico incluye reacciones fisiológicas como las subidas de presión sanguínea, los dolores de cabeza y las úlceras de estómago. Afortunadamente, las personas adquieren formas adaptativas de condicionamiento fisiológico en la misma medida que adquieren estados fisiológicos

no adaptativos.

1. Número de asociaciones EC–EI

A medida que aumenta el número de asociaciones EC–EI aumenta también la probabilidad de una relación EC–EI.

2. Consistencia de asociaciones EC–EI

A medida que aumenta la proporción de asociaciones EC–EI relativa a la proporción de asociaciones EC–noEI, entonces aumenta la probabilidad de una relación EC–EI.

3. Destacabilidad del EC

A medida que aumentan las propiedades de EC que destaca entre los otros estímulos presentes, aumenta la probabilidad de una asociación EC–EI.

4. Intensidad del EC

A medida que aumenta la potencia del EC, aumenta la probabilidad de una relación EC–EI.

5. Intervalo óptimo entre estímulos EC–EI

El intervalo de tiempo óptimo entre la presentación del EC y el EI es aproximadamente 0,5 segundos, pero este intervalo depende del tipo de organismo y el sistema de respuesta utilizado.

6. Estado de preparación biológica del individuo

Los animales aprenden las relaciones EC–EI más corrientes, o naturales, de su entorno.

Tabla 2.2. Seis determinantes de la fuerza de un EC

- *Desensibilización sistemática.* Es una técnica terapéutica en la que las personas se imaginan o se exponen al EC temido mientras realizan ejercicios de relajación. El objetivo de la desensibilización sistemática es condicionar una respuesta de relajación y no de miedo al estímulo ambiental. El primer paso consiste en enseñarle al cliente técnicas de profunda relajación muscular. Una vez entrenada, la persona empieza la segunda etapa en la que construye una jerarquía de EC que provocan miedo y que tengan que ver con el miedo o fobia. En la tercera y última etapa, el cliente visualiza o se enfrenta físicamente a cada una de las situaciones temidas en un estado de relajación siguiendo el orden jerárquico.

2.3. CONDICIONAMIENTO OPERANTE

Thorndike estableció las bases del condicionamiento operante. Thorndike (1898) introducía animales, generalmente gatos dentro de una caja de madera y colocaba un trozo de apetitoso pescado fuera. Las cajas tenían una puerta y un pestillo de cuerda mediante el que si se tiraba podía abrir la puerta. Thorndike se limitaba a observar su comportamiento.

Al principio, los gatos producían una serie de respuestas estereotipadas, pero finalmente una de las conductas accionaba el pestillo accidentalmente y se abría la puerta. En ese momento el gato salía y comía. Cuando se le volvía a poner en la caja ya no se comportaba de manera estereotipada. Con el tiempo los gatos realizaban la conducta necesaria para salir de la caja más rápidamente.

Thorndike observó cómo la conducta de los gatos pasaba de acciones estereotipadas a una serie de actos estratégicos. Thorndike llegó a la conclusión de que las consecuencias de cada acción determinaban sus posibilidades de expresión. Las conductas que tenían consecuencias positivas eran más probables, mientras que las conductas que tenían consecuencias negativas eran menos probables. Una manera de resumir la ley de efecto de Thorndike es que las consecuencias tanto positivas como negativas influyen en la conducta posterior.

Para expresar como se unen las recompensas, los castigos y los incentivos para influenciar la conducta, los exponentes del condicionamiento operante ofrecen la siguiente conceptualización de la conducta:

S: R!C

- S quiere decir señal ambiental
- R quiere decir respuesta conductual
- y C quiere decir consecuencia

Una señal ambiental (o incentivo) no causa el comportamiento en sí, sino que incide en las posibilidades de que se de una respuesta.

La capacidad de distinguir entre las consecuencias positivas de una señal situacional y las consecuencias negativas de otra es una cuestión de aprendizaje discriminativo mediante condicionamiento operante.

2.3.1. Consecuencias: tipos de refuerzos

Las conductas pueden tener cuatro consecuencias posibles: refuerzo positivo, refuerzo negativo, castigo y no-refuerzo.

- *Refuerzo positivo.* Un refuerzo positivo es cualquier estímulo que cuando está presente aumenta las posibilidades de que se de esa conducta.
- *Refuerzo negativo.* Un refuerzo negativo es cualquier estímulo que una vez terminado aumenta la probabilidad de que se produzca una conducta. Los refuerzos negativos aumentan la conducta igual que los refuerzos positivos pero a diferencia de los refuerzos positivos, son básicamente aversivos. La reducción o eliminación de una estimulación aversiva produce conductas de huida mientras que la prevención de la estimulación aversiva produce conductas de evitación (Iwata, 1987). Por lo tanto, mientras que los refuerzos positivos aumentan la conducta, los refuerzos negativos aumentan la conducta de huida o evitación.
- *Castigo.* Un castigo es cualquier estímulo que cuando está presente disminuye la probabilidad de que se produzca una respuesta. Hay mucha confusión a la hora de hacer una distinción entre refuerzo negativo y castigo. Parte de esta confusión es por el hecho de que tanto el castigo como el refuerzo negativo implican la presencia de estímulos aversivos. Tanto el castigo como el refuerzo negativo usan los mismos estímulos aversivos pero el castigo suprime la conducta mientras que el refuerzo negativo aumenta la conducta de huida y evitación. Hay dos tipos de castigo. El primer tipo de castigo implica la imposición de un estímulo aversivo. El segundo implica la retirada de las consecuencias positivas. Esta última forma de castigo representa una demora del refuerzo. La figura 2.1. muestra las consecuencias mencionadas hasta ahora. Muestra que las consecuencias pueden ser positivas o negativas y que se pueden dar o quitar.

Consecuencia de la conducta.

	Consecuencia positiva	Consecuencia negativa
Presentado: dado a la persona	Refuerzo positivo	Castigo
Retirado: quitado a la persona	Castigo	Refuerzo negativo

Fuente: basado en Kazdin (1980).

Figura 2.1. El tipo de refuerzo en función de la valencia de la consecuencia y de la presentación o retirada del estímulo.

- *Extinción (o no-refuerzo).* La extinción es el fin de un estímulo que anteriormente reforzaba una conducta. Durante la extinción, el no-reforzamiento intencional o el no-castigo sigue a la conducta. En la práctica, la extinción es el ignorar intencionadamente una conducta que se solía reforzar. La base de la extinción está en asegurarse de no seguir la respuesta de un refuerzo negativo.

2.3.2. ¿Qué es un reforzador?

Un reforzador positivo es cualquier estímulo que aumenta la conducta. Teóricamente se ha de definir un reforzador positivo de manera que se separe lo que es los efectos que tiene sobre la conducta.

Los reforzadores varían mucho la cuestión de calidad. La rapidez con la que se aplica un reforzador determina su efectividad.

Puede que un reforzador funcione para una persona pero no para otra la que sugiere que el grado de acoplamiento persona-reforzador es más importante que cualquier aspecto del reforzador en sí (Pervin, 1969). El mismo reforzador puede funcionar en un momento dado para una persona en ese momento pero no en otro. Los reforzadores varían en su intensidad. Y por último, lo que unos esperan que funcione como reforzador no siempre se corresponde con la idea que tienen los que reciben de los refuerzos de lo que es un reforzador.

2.4. APLICACIONES

El condicionamiento operante se aplica a la conducta cotidiana mediante la asociación de la conducta del individuo con objetos ambientales atractivos o no-atractivos. De los estímulos atractivos y no atractivos se derivan las recompensas, los castigos y los incentivos que animan o disuaden al individuo a la hora de realizar una conducta específica.

2.4.1. Incrementar la conducta deseada:

La conducta deseable se define como aquella conducta de relevancia social que acerca al individuo a un óptimo nivel de funcionamiento dentro de la sociedad.

- *Economías de fichas.* Una economía de fichas es un programa de refuerzo sistemático que premia con fichas a las personas que muestran conductas deseadas (Kazdin, 1977, 1980). Las fichas tienen la misma función que el dinero en un mercado. La persona gana las fichas si realiza las conductas deseables. Una vez ganadas las fichas se pueden canjear por una serie de objetos atractivos como por ejemplo alimentos, actividades y privilegios. Las fichas permiten reforzar casi cualquier tipo de conducta deseable por lo que ninguna queda sin reforzar. Las fichas evitan cualquier posible muestra de desgana hacia la conducta que se quiere reforzar. Establecer un sistema de economía de fichas requiere: 1) una clara definición de cuáles son las conductas deseadas, 2) la entrega de fichas cada vez que se dan estas conductas y 3) la especificación de los objetos por los que se pueden canjear las fichas. La tabla 2.3. muestra una relación típica de las conductas deseables reforzadas mediante la economía de fichas. Las economías de fichas suelen tener bastante éxito, sin embargo, una cuestión muy importante es si la conducta realizada para ganar las fichas continúa cuando ya no se dan fichas. Muchas economías de fichas fracasan ya que sin incentivos la gente no tiene muchas razones para seguir iniciando las conductas.

Conductas-objetivo Reforzadores positivos

Conductas de re-socialización: Interacción social Acudir a discusiones de grupo Participar en discusiones de grupo Conductas de rol: Se puntual Conductas de la limpieza Hacer los deberes Alimentar a un animal domestico Higiene personal: Lavarse Lavarse las manos Ducharse Limpiarse los dientes Vestirse sin ayuda	Items: Caramelos Juguetes Ropa Item del catalogo de una tienda Actividades: Ocio Entretenimiento Viaje en autobús Material de lectura Privilegios: Quedarse despierto hasta tarde Ver la televisión Acceso al contenido de una despensa Permiso de fin de semana Ponerse al principio de la cola
---	--

Fuente: Liberman, King y DeRisi (1976).

Tabla 2.3. Ejemplos de conductas y reforzadores empleados en una economía de fichas.

- **Modelamiento (o modeling).** El modelamiento es una técnica mediante la cual un experto hace una demostración de la conducta deseada mientras que otra persona lo observa e imita esa conducta (Bandura, 1969). Este procedimiento se ha usado para enseñar habilidades de interacción verbal a niños autistas, entre otras cosas como habilidades necesarias para comprar en una tienda, para enseñar cómo usar el cepillo de dientes, etc.
- **Modelaje (o shaping).** En aquellos casos donde la conducta deseada no se da o se da muy poco se puede hacer uso efectivo de la técnica de modificación de conducta conocida como shaping (modelaje). En modelaje se da forma a la conducta deseada reforzando otra conducta distinta pero parecida y a continuación reforzando las conductas que más se parezcan a la conducta deseada. Primero, se tiene que identificar una conducta que ya se da con frecuencia y que se parezca a la conducta que se quiere modelar. Segundo, el refuerzo positivo no se aplica a aquellas conductas que menos se parecen a la conducta deseada. Tercero, cualquier conducta que se aproxime más a la conducta deseada que la que se ha reforzado anteriormente es reforzada. Cuarto, cualquier conducta que se parezca a la conducta deseada recibe refuerzo, mientras que la conducta anterior deja de

recibirlo. Quinto, el refuerzo se da cada vez que se realiza una conducta más parecida a la conducta deseada, mientras que las aproximaciones anteriores a esa conducta dejan de recibir refuerzo. Finalmente, solo se reforzará la conducta deseada.

2.4.2. Reducir la conducta no deseada:

La conducta no deseada es aquella que infiere con la posibilidad del individuo de funcionar óptimamente en sociedad. La conducta no deseada es también conducta contraproducente como sería el caso de conductas autodestructivas y de auto-agresión. También lo puede ser porque a la persona misma le gustaría no tenerla, como por ejemplo sobrealimentación, el hábito de fumar y la tartamudez.

- *El castigo como terapia aversiva.* Incluye la presentación de algún tipo de estímulo aversivo y hasta doloroso que coincida con la presentación de la conducta no deseada que se desee cambiar. Sin embargo, la terapia aversiva tiene sus críticos que señalan que muchas veces el procedimiento fracasa, además de ser éticamente dudoso. Hoy en día rara vez se hace uso de este tipo de terapia.
- *El castigo como coste de respuesta.* El coste de la respuesta es la retirada de un reforzador positivo al producirse una conducta no deseada. Cuando se da la respuesta no deseada, el castigador le quita un reforzador. Las técnicas de coste de respuesta suelen implicar algún tipo de multa o pérdida de privilegio.
- *El castigo como retirada del refuerzo positivo.* Un ejemplo de castigo como retirada del refuerzo positivo queda ilustrado en una niña de cinco años que tardaba mucho en empezar a vestirse cada mañana. Los investigadores achacaron esto al tiempo que se pasaba la niña viendo la televisión. La niña tardaba cerca de tres horas en vestirse cuando veía la televisión, cuando se le prohibió ver la tele la niña llegó a tardar solo 23 minutos en vestirse. Posteriormente se la volvió a dejar ver la tele y el tiempo que tardó en vestirse fue alrededor de una hora, se le volvió a quitar la televisión y el tiempo que empleó la niña en vestirse fue de 20 minutos.
- *Condiciones para el uso efectivo del castigo.* Muchas veces el castigo no consigue suprimir las conductas no deseadas. Una de las razones por las que el castigo fracasa con frecuencia es que el refuerzo positivo mantiene las conductas castigadas. El castigo tiene poca incidencia sobre la conducta si esa misma conducta también se refuerza (Azrin, 1960). Por lo tanto, la primera condición para que un castigo sea efectivo es la retirada de todas las consecuencias positivas que tiene la conducta. En el caso de poder retirar e identificar todos los refuerzos positivos de una conducta tampoco se podría garantizar la efectividad del castigo. La tabla 2.4. hace una síntesis de los resultados de las condiciones para el uso efectivo del castigo. Para que el castigo sea efectivo debe aplicarse inmediatamente después de producirse la conducta no deseada. El castigo debe ser también lo suficientemente intenso como para captar la atención de la persona castigada pero sin perder de vista consideraciones de tipo humanitario. El castigo también debe darse siempre que aparezca la conducta no deseada. Por último, tiene que haber una alternativa a la respuesta castigada.

- **Inmediatez:**

El castigo debe aplicarse inmediatamente después de la respuesta no deseada.

- **Intensidad:**

El castigo debe ser lo suficientemente intenso como para captar la atención del castigado.

- **Consistencia:**

Un castigo debe darse cada vez que se produce la respuesta no deseada.

- **Respuesta alternativa:**

Debe haber una respuesta alternativa disponible que debe ser reforzada.

Fuente: Reeve, J. (1994)

Tabla 2.4. Requisitos previos al uso efectivo del castigo.

- *Problemas asociados al castigo.* Aunque funcione, el castigo produce una serie de resultados nefastos o efectos secundarios listados en la figura 2.2. El efecto primario de un castigo es la supresión de la conducta que se quiere castigar. El efecto físico de un castigo incluiría las consecuencias fisiológicas producidas por su aplicación, tales como el enrojecimiento de la piel y sensaciones de dolor. Los efectos sociales serían las reacciones de la sociedad, los efectos legales y la reacción de los medios de comunicación al castigo y también a la implicación de más personas a parte de la persona castigada. Los efectos secundarios de un castigo son seis. Las conductas emocionales incluyen la vivencia y la expresión de rabia y miedo. El modelamiento negativo es la posibilidad de que el castigado aprenda que el castigo es una manera aceptable y viable de resolver los problemas y conflictos. La huida y la evitación vendrían a caracterizar la relación social que se establece entre el castigador y el castigado. La sustitución de la respuesta ocurre cuando la conducta castigada es sustituida por otra conducta igualmente no deseada. La facilitación de la respuesta se refiere a una escalada no intencionada e inmediata en la conducta castigada como consecuencia del castigo. Finalmente la supresión generalizada ocurre cuando la supresión de una conducta se generaliza a la supresión de otras conductas no castigadas y deseables.

Figura 2.2. Efectos del castigo

Fuente: Reeve, J. (1994).

2.4.3. Alternativas al castigo:

Existen maneras más positivas y civilizadas de reducir la conducta no deseada.

- *Refuerzo selectivo.* El refuerzo selectivo tiene dos vertientes. En la primera se refuerza una conducta que es incompatible con la conducta no deseada. Este procedimiento se llama reforzamiento selectivo de conductas incompatibles o RSCI. En la segunda vertiente, el refuerzo se da si la persona deja de realizar la conducta no deseada después de un periodo de tiempo determinado. Este segundo procedimiento se conoce como reforzamiento selectivo de otras conductas o RSOC. El reforzamiento diferencial también es efectivo en el caso del RSOC, es decir, cuando el individuo es reforzado por no realizar la conducta no deseada durante un periodo de tiempo.
- *Limitación.* La limitación de la conducta no deseada (también conocida como el reforzamiento diferencial de las frecuencias bajas o RDF) está dirigida a reducir, no necesariamente a eliminar la conducta.
- *Distracción.* La distracción es un intento de desviar la atención de una persona de una conducta no deseada hacia una conducta más estable.

III. MOTIVACIÓN INTRÍNSECA

3.1.CONDUCTAS INTRÍNSECAMENTE MOTIVADAS EN NIÑOS

Jean Piaget fue de los pocos científicos en interesarse por las capacidades emergentes de los niños. Además de su famosa teoría del desarrollo cognitivo, Piaget (1962) estudió como jugaban los niños de distintas edades. Piaget consideró que el juego era algo más que sólo diversión (también era educativo). Además de jugar por puro placer, los niños también juegan para vivir nuevas vistas, olores, tactos y aprender las consecuencias y límites de sus acciones. Derivan información de los objetos que manipulan, los miran de cerca, los prueban o

los llevan o tiran.

3.1.1. Etapas del desarrollo cognoscitivo de Piaget:

Piaget asumió que las etapas estaban organizadas alrededor de un tema dominante y que cada etapa contenía comportamientos cualitativamente distintos. No proclamó que todos los niños pasen por las etapas a las mismas edades, pero sí que pasan por ellas en el mismo orden, e identificó cuatro etapas.

- *Etapasensoriomotora*. abarca desde el nacimiento hasta los 2 años. Su tema principal es el descubrimiento de las relaciones entre las sensaciones y el comportamiento motriz. Los niños reemplazan los actos reflejos por acciones voluntarias durante los dos primeros años de vida.
- *Etapasimbólica*. abarca desde los 2 a los 7 años. Su tema dominante es el descubrimiento de operaciones, que son planes, estrategias y reglas para resolver problemas y clasificar información.

Su forma inmadura de pensamiento les lleva a respuestas singulares, que pueden observarse en una entrevista. Si sacamos un tema de conversación, como por ejemplo el sol, puede revelarnos dos características del pensamiento preoperacional; el *animismo* que es la tendencia de atribuir vida a los objetos inanimados y el *egocentrismo*, que es la creencia de que todo se centra alrededor de uno mismo.

Otra característica del pensamiento preoperacional es la carencia de *conservación*, que es una falta de comprensión de que las cantidades no varían cuando las formas varían.

- *Etapade dominio*. abarca desde los 7 a los 11 años. Su tema principal es el de ampliar las operaciones mentales desde objetos concretos a términos puramente simbólicos. Estos niños han aprendido la mayoría de los principios de conservación, lo que quiere decir que usan correctamente las operaciones mentales sobre objetos concretos. Asimismo usan las operaciones para formar mapas mentales de su entorno.
- *Etapade asimilación de la realidad*. Abarca desde los 13 años y a todo lo largo de la madurez. Su tema principal es la capacidad para considerar muchas posibles soluciones para un mismo problema y la capacidad de analizar dichas posibilidades sistemáticamente.

3.1.2. Importancia de los juegos infantiles:

En este apartado vamos a tratar de desarrollar la significación del comportamiento lúdico o juego del niño bajo el aspecto psicológico y su relación con el comportamiento de intención y curiosidad.

Nos proponemos ocuparnos del juego infantil en el sentido corriente, porque constituye una característica fundamental de la conducta de los niños y desempeña funciones esenciales durante su desarrollo.

El comportamiento lúdico del niño ha contribuido mucho a considerar a éste como un ser completamente diferente del adulto, con modos de conducta peculiares, que pierde después. Existía y existe confusión respecto a la multiplicidad de aspectos del juego, la abundancia de ocurrencias y la infatigabilidad que manifiesta el niño al jugar.

Si consideramos el concepto de juego en sentido muy amplio e incluimos en él lo mismo la actividad que despliega un lactante con sus propios dedos que la construcción de una grúa a partir de piezas, no está justificado establecer una neta distinción entre la actividad de niño y la del adulto. Para la diferenciación entre los conceptos de juego y de trabajo se utiliza en ocasiones el criterio de finalidad y se afirma que el juego tiene su objetivo en sí mismo, mientras que el trabajo es una actividad que se propone alcanzar un objetivo situado fuera de sí misma. Pero esta distinción no es en muchos casos posible o bien es secundaria, ya que por lo general el niño persigue con la actividad lúdica también un objetivo. Por otra parte, la actividad del adulto es comparable al juego cuando es realizada con gusto, casi como si fuera una afición, y no se la

considera solamente como un modo de ganarse la vida.

A pesar de todas estas dificultades terminológicas, concuerdan autores de diversas disciplinas en considerar el juego como una clase de conducta esencial para el hombre en general, que también se observa en muchos animales, especialmente en mamíferos.

Al observar cuán prolongada y persistentemente puede jugar el niño, surge espontáneamente la pregunta relativa a su motivación. ¿De dónde proceden las fuentes de energía que activan la conducta del juego? Si nos detenemos en el examen de esa cuestión, hallamos que el juego se presta a las más variadas hipótesis sobre su motivación.

La libertad de objetivo que se muestra patentemente en muchas clases de juego ha conducido a muchos autores a admitir un principio motivador que tendría su raíz en la propia actividad en sí. Lamamos juego a una actividad cuyo ejercicio proporciona placer y que es mantenida directamente por ese placer en la función o por sí misma, independientemente de que tenga o no otras funciones y del contexto en que pueda estar incluida.

Precisamente por su carácter de autofinalidad, se presta el juego a basar en él una crítica del concepto de activación, ya que con frecuencia se buscan en van, en el comportamiento lúdico, los motivos fundamentales del mismo fuera de la misma actividad (como pudiera ser el elogio, el miedo, la presión social, etc.). Se explica el comportamiento lúdico por un "móvil", pero este móvil está implícito en el propio juego. Queda establecido así un círculo vicioso.

Es indudable que la motivación por curiosidad, la búsqueda de lo nuevo, desempeña un importante papel en muchas formas de conducta que se incluyen en el concepto de juego. Los hombres y los animales elevados manipulan con objetos, en muchos casos prolongadamente, si estos objetos ofrecen aspectos nuevos. Tal vez pueda superarse mediante el concepto de motivación por curiosidad la discrepancia entre juego informativo y juego redundante. El comportamiento lúdico, después de haber explorado todas las propiedades más destacadas del objeto de juego, puede interpretarse como esfuerzo para encontrar nuevos aspectos al objeto conocido. Como los criterios exteriores del objeto ya son conocidos, sólo es posible un cambio en la interpretación del objeto.

A los seis meses ya celebra el niño jubilosamente el juego de "aparecer y desaparecer", efectuado, por ejemplo, mostrando el padre la y volviéndola a esconder detrás de la cuna repetidas veces. Sostener el niño en alto, elevarlo rápidamente, es vivido con manifiesto placer. Los juegos de los niños algo mayores, regulados generalmente por normas fijas, contienen igualmente ese factor de alternativas de tensión y relajación. En los adultos, el que observa las actitudes del público en un partido de fútbol puede apreciar la periódica sucesión de tensión y repentina relajación. El ciclo de activación, con sus periódicos cambios de exaltación-alivio, tensión-relajación, ha de considerarse como importante principio motivador en el comportamiento lúdico. La espera de la repentina relajación es en muchos casos la fuerza impulsora del juego.

3.2. CONDUCTAS INTRÍNSECAMENTE MOTIVADAS EN ADULTOS

A medida que las habilidades del niño se desarrollan y se vuelven más complejas, también lo hace el juego. En el caso de las personas maduras el juego tiene más utilidad a la hora de aprender y descubrir cómo la persona y el entorno se pueden cambiar y manipular. Desde esta perspectiva, una de las consecuencias del juego es que establece un nexo de unión entre las exploraciones de la infancia con las habilidades prácticas de la edad adulta. De acuerdo con Vandenberg (1978) la secuencia 1.exploración 2.juego 3.aplicación (de habilidades) resume la importancia que tiene el juego para el desarrollo. Dicho de otro modo, el bebé explora, el niño juega y el adulto aplica las habilidades desarrolladas.

Las conductas intrínsecamente motivadas representan la tercera secuencia de juego de Vanderberg. Desde el

punto de vista del individuo como organismo activo, las conductas intrínsecamente motivadas incluyen la exploración, la investigación, los enfrentamientos a desafíos y, tras experiencias de feedback de competencia, a persistencia y a reenganche (Condry y Chambers, 1978).

Al principio, el individuo se encuentra con una actividad y decide si es nueva, interesante y si le provoca curiosidad. Si no, el individuo no muestra conductas intrínsecamente motivadas. Si la actividad no le provoca curiosidad, entonces desviará su atención a otra actividad. Si le provoca curiosidad, el individuo explora, investiga y manipula la actividad. Cuando explora la actividad el individuo comienza a aprender si la actividad será un reto para sus habilidades personales y competencias y si le puede aportar feedback de competencia sobre el rendimiento. Si la actividad supone un reto y ofrece feedback de competencia entonces se convierte en una actividad intrínsecamente motivada para esa persona. Si la actividad sigue siendo un reto y aporta feedback de competencia entonces la persona volverá a esa actividad. Si la tarea no supone ningún reto y tampoco aporta feedback de competencia entonces el individuo vuelve a evaluar si la actividad es todavía nueva, interesante, y si le provoca curiosidad.

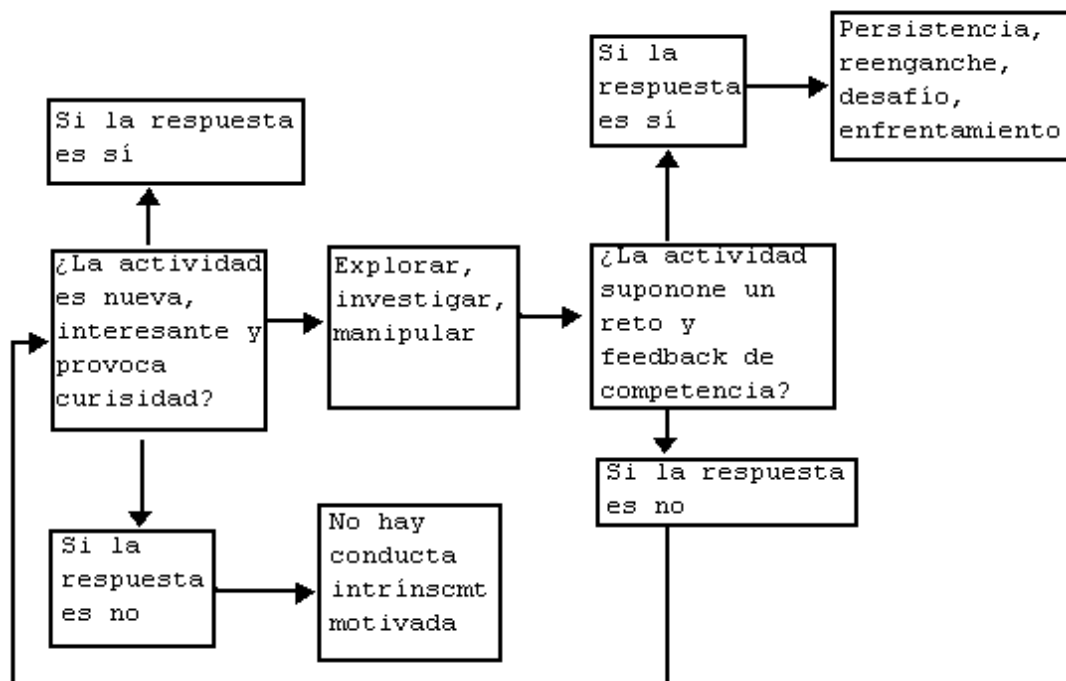


Figura 3.1. La motivación intrínseca como un proceso en dos etapas

3.3. ORIENTACIONES MOTIVACIONALES INTRÍNSECAS Y EXTRÍNSECAS.

La experiencia nos dice que hay dos formas de disfrutar de una actividad; intrínsecamente o extrínsecamente. Si la persona desempeña una actividad sin más razón que el propio hecho de desempeñarla entonces está participando en una orientación motivacional intrínseca. Por otra parte si una persona desempeña una actividad para satisfacer motivos que no están relacionados con la actividad en sí entonces participa en una orientación motivacional extrínseca (Vanderberg, 1978).

El aspecto "para" forma la base de la orientación motivacional extrínseca. Por otra parte, la persona intrínsecamente motivada participa únicamente por la experiencia de realizar la tarea.

3.3.1. Los costes ocultos de la recompensa:

Cuando se participa en una actividad intrínsecamente interesante, la imposición de una recompensa extrínseca tiene un efecto típicamente negativo sobre la motivación futura de la persona. El efecto negativo de la recompensa sobre la motivación intrínseca se conoce como "el precio oculto de la recompensa" debido a que a las recompensas se les suele atribuir efectos positivos sobre la motivación.

Cabe preguntarse si la aceptación de los efectos generalmente negativos de la recompensa intrínseca implica necesariamente que las recompensas siempre reducen la motivación intrínseca. Esto fue puesto en cuestión, y tras década y media de investigación psicológica se puede afirmar que las recompensas no siempre reducen la motivación intrínseca. Existen tres factores limitadores que delimitan las circunstancias en las que las recompensas reducen la motivación intrínseca subsiguiente.

El primer factor delimitativo de si una recompensa reduce la motivación intrínseca es la expectativa de recompensa. El estudio de Lepper (1973) indica que las recompensas extrínsecas reducen la motivación extrínseca sólo si la persona espera recibir una recompensa por su rendimiento. Si no se espera recompensa, independientemente de si se da o no, la recompensa no reducirá la motivación intrínseca.

Un segundo factor delimitativo es lo destacado de la recompensa. Ross (1975) propuso que para que las recompensas extrínsecas redujeran la motivación intrínseca tendrían que destacar en la experiencia del individuo mientras realizaba la tarea. Si la recompensa no es destacada entonces no tendrá el efecto de reducir la motivación intrínseca.

Una última condición limitativa es si la recompensa es tangible. Las recompensas tangibles, como el dinero, los premios y comida tienden a producir un descenso en la motivación intrínseca mientras que las recompensas no tangibles como los elogios y el dar ánimos verbalmente no tienen este resultado.

Lo que indican estos tres factores delimitativos es que las recompensas no siempre reducen la motivación intrínseca sino que el descenso de la motivación intrínseca se da cuando la motivación intrínseca inicial del individuo ya es alta y tiene la expectativa de recibir una recompensa tangible por realizar la actividad.

Ultimamente se ha ampliado el tema del precio oculto de la recompensa más allá del interés futuro por la tarea y el placer inherente. La orientación motivacional extrínseca no sólo disminuye la motivación intrínseca subsiguiente sino que también interfiere en el proceso de aprendizaje. Generalmente las recompensas extrínsecas interfieren con el aprendizaje porque distraen la atención del proceso de aprendizaje hacia las conductas necesarias para obtener la recompensa. Parece ser que las recompensas hacen que el individuo pase de intentar establecer dominio a conseguir la recompensa cuanto antes. En comparación con individuos intrínsecamente motivados que seleccionan tareas de dificultad moderada, los individuos extrínsecamente motivados suelen elegir tareas fáciles ya que este tipo de tareas aumenta la probabilidad de conseguir recompensas rápidas (Pittman, Boggiano Y Ruble, 1983). Además, durante el desempeño de tareas los individuos extrínsecamente motivados son más proclives a los tonos emocionales negativos que los individuos intrínsecamente motivados (Garbarino, 1975). Las recompensas extrínsecas también debilitan la creatividad y hacen que la gente se decida por tareas fáciles. También se ha encontrado que en las orientaciones motivacionales extrínsecas el aprendizaje conceptual es peor. Además, allí donde se dan recompensas, se suele poner fin a las actividades recompensadas cuando se obtiene el producto necesario.

3.3.2. Aspectos positivos de los procesos de motivación extrínseca:

En todo el capítulo sobre la motivación extrínseca estaba claro de que para aumentar la motivación de la persona por realizar una conducta deseable se tenía que reforzar positivamente esa conducta.

Generalmente son preferibles las orientaciones motivacionales extrínsecas cuando la motivación intrínseca inicial del individuo es bastante baja. Las recompensas pueden hacer que una tarea inicialmente aburrida cobre un gran interés. Por otra parte las personas no recompensadas participan en las tareas basándose en el

poco atractivo intrínseco que tienen para ellas.

Por otra parte, las orientaciones de motivación intrínseca son preferibles a las orientaciones de motivación extrínseca cuando la motivación intrínseca del individuo ya es alta. Cuando la probabilidad de que la persona participe en una actividad ya es alta, las recompensas no son necesarias para que la persona inicie o repita la tarea. No sólo serían innecesarias en este caso sino que también podría existir el riesgo de que la motivación intrínseca de la persona pasara a ser extrínseca.

3.4. LAS RECOMPENSAS INTRÍNSECAS.

Se ha investigado mucho sobre los factores que subyacen la motivación intrínseca y afortunadamente se han delimitado dos áreas complementarias. Primero, hay ciertas características de las actividades que las hacen intrínsecamente motivantes. Por su naturaleza hay ciertas actividades que son sencillamente más interesantes y placenteras que otras. Segundo las auto-percepciones durante el acto de participación que facilitan la motivación intrínseca.

3.4.1. Características de la actividad:

- *Complejidad, novedad e imprevisibilidad.* Las personas suelen pasar el tiempo mirando estímulos complejos, nuevos e imprevisibles. La complejidad moderada hace que el afecto positivo sea moderado (Heyduck y Bahrick, 1977). Las figuras muy complejas provocan demasiada incertidumbre y conflicto perceptual mientras que los dibujos sencillos no provocan lo suficiente. Como es el caso de los estímulos complejos, los estímulos y los acontecimientos nuevos también provocan la curiosidad y la exploración. Cuando se repiten estímulos idénticos el grado de exploración disminuye entre la primera y la segunda exposición, pero ya no entra la segunda y la tercera exposición indicando que a medida que desaparece la novedad también lo hace la actividad exploratriz. Una vez que la repetición ha provocado un descenso en la exploración, la presentación de un estímulo marcadamente distinto revivirá la respuesta exploratriz por ser un estímulo imprevisto (Berlyne, 1957). La complejidad, la novedad y la imprevisibilidad son, a falta de un término más apropiado, propiedades colativas de los patrones de estímulo. El uso del término "propiedades colativas" se debe a que la complejidad, la novedad y la imprevisibilidad dependen de la colación, o comparación de la información derivada de distintas fuentes. Un estímulo se puede comparar con otro estímulo o uno puede comparar un estímulo con otros estímulos encontrados en el pasado.
- *Reto óptimo.* Otro investigador interesado en la naturaleza de las actividades intrínsecamente motivantes es Mihaly Csikszentmihalyi. Este autor estudió el flujo. El flujo es una experiencia concreta que surge de la experiencia general y de la motivación intrínseca. El flujo es un estado de concentración en el que se da una implicación absoluta en una actividad. Durante el flujo, la acción de la persona se da sin esfuerzo alguno, es una sensación donde la persona siente que tiene absoluto control sobre sus habilidades y la interacción con la actividad. El flujo es una experiencia tan intrínsecamente placentera que la persona repite la actividad a menudo con la intención y esperanza de volver a vivir el flujo una y otra vez. Csikszentmihaly (1975, 1990) estudió las experiencias de maestros de ajedrez, escaladores, bailarines, cirujanos y otros profesionales para profundizar en la experiencia del flujo. A pesar de las diferencias entre las actividades estudiadas, Csikszentmihaly definió las condiciones bajo las que es más probable que se dé el flujo. El antecedente principal del flujo es la confrontación con un reto óptimo. Un reto óptimo es una situación en la que el nivel de habilidad de la persona es igual al nivel de dificultad de la tarea. Si la tarea exige demasiado, entonces el reto será demasiado fácil. Cuando los retos de una tarea superan las competencias del individuo se crea un estado de preocupación. El flujo solo emerge cuando la persona percibe una congruencia entre los retos presentados y las propias competencias para superarlos. Si por otra parte las habilidades de la persona superan los retos presentados, la persona se sentirá aburrida. Como es el caso de la ansiedad y la preocupación, el aburrimiento es incompatible con el flujo.

3.4.2. Auto percepciones:

Los enfoques de auto-percepción individual de motivación intrínseca se desarrollaron a partir de la tesis de Robert White (1959) que propuso que las conductas intrínsecamente motivadas son aquellas en las que la persona participa para poder evaluarse como competente y auto-determinante en relación al entorno. De ese modo, además de responder a determinadas características de los estímulos ambientales, los individuos buscan oportunidades para probar su competencia y auto-determinación de manera activa e intencional.

- *Competencia.* La motivación intrínseca hace que el individuo desee buscar y superar retos (Decy Y Ryan, 1980). El feedback recibido de lo bien o de lo mal que la persona se ha enfrentado a estos retos repercute en la sensación de competencia que tiene y por ende en su capacidad para iniciar y regular los acontecimientos de su vida. Las actividades que provocan percepciones de competencia aumentan la motivación intrínseca mientras que las actividades que provocan percepciones de incompetencia reducen la motivación intrínseca. Independientemente del tipo de manipulación hecha, el resultado es siempre el mismo: la competencia percibida aumenta la motivación intrínseca. La otra cara de la moneda es que el feedback recibido y el fracaso repetido reducen la motivación intrínseca. Debido a que el feedback negativo implica incompetencia, las personas que reciben feedback verbal negativo muestran menos motivación intrínseca que las personas que reciben feedback positivo o ningún tipo de feedback verbal.
- *Autodeterminación.* Richard deCharms (1968) postuló que los individuos se esfuerzan por ser agentes causales, el foco primario de causación, o bien los iniciadores de su conducta. Si las personas se esfuerzan por ser agentes causales de su conducta entonces esto implica que se están resistiendo constantemente a los controles extrínsecos. Para ilustrar la distinción entre la presencia y la ausencia de la autodeterminación de deCharms (1968; deCharms, Carpenter y Kuperman, 1965) utilizó la metáfora de las personas "origen" o "peón". Como "origen", la conducta de la persona está en función de las elecciones personales mientras que como "peón" está en función de los controles externos. La auto-determinación se define como "la capacidad para elegir y que estas elecciones determinen las acciones". Las personas auto-determinadas se ven a sí mismas como iniciadoras de su propia conducta; seleccionan los resultados deseados y escogen una línea de actuación que les lleve a lograr esos resultados. El intimidar a una persona para que realice una tarea aún con la promesa de una recompensa atractiva suele hacer que la percepción de la persona de por qué realiza una tarea pase de ser auto-determinada a ser determinada por los demás, es decir, que la persona pasa de ser origen a ser peón. La posibilidad de elección permite que los peones se conviertan en orígenes. Comparadas con las personas que reciben instrucciones de lo que tienen que hacer, las personas que pueden elegir lo que pueden hacer y por cuánto tiempo, muestran más motivación intrínseca. La competencia y la autodeterminación están unidas en el sentido de que la competencia se tiene que dar en el contexto de la auto-determinación para poder influir en los procesos motivacionales intrínsecos. Fisher (1977) testó la interdependencia entre competencia y auto-determinación construyendo situaciones en las que los resultados del rendimiento eran auto-determinados o no. Encontró que la competencia aumentaba la motivación intrínseca cuando había responsabilidad personal pero no cuando no la había. El estudio de Fisher indica que no es la competencia o la auto-determinación lo que aumenta la motivación intrínseca sino la competencia y la auto-determinación.

3.5. APLICACIONES.

Independientemente del área de aplicación, es importante la cuestión de enseñar la manera de promover conductas exploratorias que además produzcan un rendimiento prescindiendo de los motivadores extrínsecos.

En la siguiente sección se aplican los principios de la motivación intrínseca a la educación, el trabajo y los deportes. Cada una de estas áreas tiene un enorme potencial para la mejora de nuestras vidas y nuestro bienestar psicológico. Dado que la educación, el trabajo y el deporte están muy presentes en nuestra vida diaria y teniendo en cuenta que muchas veces se viven como aburridos, difíciles y provocadores de ansiedad,

sería una buena idea plantearse cómo se podrían utilizar los conocimientos derivados de los estudios sobre la motivación intrínseca para hacer que la educación, el trabajo y los deportes fueran más interesantes y divertidos.

3.5.1. Educación:

Los contextos educativos nuevos y complejos, los retos óptimos, las metas auto-determinadas y el feedback basado en el individuo generalmente alientan un amplio abanico de conductas intrínsecamente motivadas. Un contexto educativo similar se ve en el modelo de "clase abierta". En estas condiciones, el interés del estudiante por aprender es típicamente alto. Hay muchos contextos educativos, por otra parte, que ofrecen entornos repetitivos, retos demasiado difíciles o fáciles y feedback impuesto o basado en el grupo. En la mayoría de los casos donde las clases son altamente estructuradas los profesores dictan qué es lo que los estudiantes tienen que aprender y a qué ritmo. Como resultado, el aprendizaje y el logro están típicamente motivados extrínsecamente mediante notas, fechas de entrega y supervisión por parte de los adultos. Por el contrario, la motivación intrínseca se manifiesta cada vez que la curiosidad y el interés energizan y dirigen el aprendizaje del estudiante.

Es labor de los educadores promover el logro académico. Aunque resulte difícil negar que debe ser un criterio base del proceso educativo, sí se puede añadir que es igual de importante que se adquiriera una voluntad por aprender fuera del contexto formal. La voluntad del estudiante de buscar la educación fuera de la clase se llama "motivación continuada" (Maehr, 1976). De acuerdo con Maehr, la motivación continuada es la tendencia a volver y a seguir trabajando en tareas lejos del contexto educativo original.

La dirección por parte del profesor también es importante. Cuando los estudiantes aprenden por curiosidad y deseo de nuevos retos se implican más y derivan más satisfacción del proceso educativo. Quizás el más importante factor a la hora de determinar si los niños aprenden en un contexto motivacional extrínseco o intrínseco sea la figura del profesor. Su forma de llevar la clase establece un entorno educativo orientado hacia la autonomía (intrínsecamente motivado) u orientado hacia el control (extrínsecamente motivado).

3.5.2. Trabajo:

Para motivar a los trabajadores los directores emplean varios tipos de recompensas extrínsecas como dinero, elogios, pluses, reconocimiento y varios tipos de controles de seguridad en el trabajo. Sin embargo, el uso liberal de recompensas y controles extrínsecos no siempre significa que exista una orientación motivacional predominantemente extrínseca en el lugar de trabajo. Tal y como expone la "teoría de evaluación cognitiva" de Deci y Ryan, (1985) toda recompensa tiene dos aspectos funcionales: un aspecto controlador y un aspecto informativo. Decir que las recompensas tienen un aspecto controlador es reconocer que se administran en parte para controlar la conducta del otro. Decir que las recompensas tienen un aspecto informativo es decir que informan de lo competente que es el empleado en su trabajo. Deci, Canal y Ryan (1989) identificaron tres conductas directivas que facilitaban la auto-determinación de los trabajadores y que son resumidos en la tabla 3.2.

Dos fuentes de insatisfacción laboral crónica relevantes al estudio de la motivación intrínseca son los conflictos interpersonales con otros trabajadores, especialmente con los jefes y los trabajos monótonos que no suponen ningún reto.

Los supervisores crean entornos interpersonales en los que deben trabajar sus subordinados. Los supervisores suelen hacer uso de recompensas, evaluaciones, vigilancia y fechas límite para estimular la productividad de la plantilla.

El trabajo repetitivo produce menor activación, mayor aburrimiento y fatiga, deterioro en el rendimiento, tono depresivo y pérdida de tiempo de ocio. Al ser expuesta a trabajos repetitivos, los trabajadores tienen cada vez

más dificultades para prestar atención a la tarea que tiene en mano. La repetición sostenida produce una bajada de la activación, es decir, soñar despiertos y charlar con los colegas hace que el trabajo sea más soportable. Estos cambios de atención, por otra parte, suelen hacer que el rendimiento laboral sea irregular y aumenten espectacularmente las probabilidades de que se produzca un accidente.

- Apoyo a la autonomía.

Entrenar a los directores a que permitan a sus trabajadores mayor iniciativa. Permitir a los trabajadores la toma de decisiones y la solución de los problemas pertinentes al trabajo.

- Feedback positivo no-controlador.

Entrenar a los directores para no hacer uso de feedback de crítica negativa o controlador. Aprender a dejar de usar expresiones controladoras (debe, tiene que,...). Hacer del bajo rendimiento un problema que hay que tratar y no un motivo de crítica.

- Reconocimiento del punto de vista ajeno.

Entrenar a los directores para reconocer y aceptar el punto de vista de un subordinado. Entrenarles para identificar y responder a las necesidades y los sentimientos de sus empleados. Entrenar a los directores para identificar y expresar sus propios sentimientos hacia sus empleados. Usar las interacciones para reducir tensiones y calmar los malos sentimientos.

Fuente: Deci, Canal y Ryan (1989).

Tabla 3.2. Tres patrones generales de conducta gerencial que facilitan la sensación de auto-determinación de los trabajadores.

Para evitar las consecuencias aversivas del trabajo repetitivo, los directivos necesitan estructurar, o reestructurar las actividades laborales de modo que planteen retos óptimos y grandes posibilidades de novedad y cambio.

3.5.3. Deporte:

Hay pocas oportunidades para la motivación intrínseca tan grandes como en el área de los deportes. Los deportes ofrecen excelentes oportunidades para enfrentarse a retos óptimos, poner a prueba competencias existentes, desarrollar habilidades nuevas, planificar metas auto-determinadas y participar en entornos varios y complejos.

Los jóvenes participan en los deportes para pasarlo bien o divertirse y los dejan cuando ya no sienten placer. Dado que el disfrute es un motivo tan fuerte para la participación y permanencia en los deportes, los psicólogos del deporte dedican mucho tiempo al estudio del disfrute.

El contexto interpersonal de la competición muchas veces complica el papel que tiene la motivación intrínseca en los deportes. Los efectos de la competición sobre la motivación intrínseca constituyen un área de estudio controvertida. A pesar de la controversia, se pueden derivar tres conclusiones. Primero, en comparación con los contextos no competitivos, la competición generalmente aumenta la motivación intrínseca. Las personas que compiten en una tarea tienden a tener más motivación intrínseca que las personas que no compiten en la misma tarea porque la competición introduce un elemento de desafío. La competición da a la persona la oportunidad de comparar sus habilidades con las de otras personas y de tener una sensación de logro personal y estos son dos factores esenciales de por qué las personas disfrutan del deporte.

Segundo, si se comparan los contextos competitivos con los contextos orientados hacia el dominio, la competición disminuye la motivación intrínseca. Un contexto competitivo es aquel en el que la persona "intenta ganar a la otra persona" mientras que un contexto de dominio es uno en el que la persona intenta un "proceso auto-dirigido de aprendizaje y descubrimiento en pos del dominio de una actividad".

Tercero, la competición etiqueta a las personas de ganadoras o de perdedores. Aunque ganar una competición produce una mayor motivación intrínseca que perderla, la percepción de que uno ha realizado una actuación exitosa y no el hecho objetivo de ganar es lo que aumenta la motivación intrínseca. El ganar aumenta la motivación intrínseca porque aumenta las percepciones de competencia. Por lo tanto, aunque el atleta haya perdido la competición a nivel objetivo, si evalúa que su participación ha sido un éxito, entonces su motivación intrínseca será alta. Lo contrario también es cierto, es decir, perder reduce la motivación intrínseca porque disminuye la percepción de competencia de la persona.

CONCLUSIONES

Una de las conclusiones que se puede sacar de las investigaciones de motivación extrínseca es que el refuerzo positivo es más efectivo y más deseable que el castigo como agente de cambio de la conducta. Según esto sería de esperar que las personas hicieran mayor uso del refuerzo positivo que del castigo, pero desgraciadamente este no es el caso.

Si se pudiera derivar una conclusión firme de la aplicación del condicionamiento operante sería esta: que un enfoque positivo y compensatorio es más efectivo que un enfoque negativo y castigador. Sin embargo el uso de las consecuencias negativas para eliminar conductas no deseadas tiene algunos méritos. Los efectos favorables de las consecuencias positivas podrían deberse a su interacción con las consecuencias negativas (Piffner y O'Leary, 1987).

El estudio de la motivación extrínseca se basa en los tres conceptos principales de recompensa, castigo e incentivo. 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, castigos e incentivos son el condicionamiento clásico y el condicionamiento operante.

Las aplicaciones del condicionamiento operante se aplican tanto a las conductas deseables como a las conductas no deseables. Aún cuando es efectivo el castigo produce una serie de efectos secundarios desagradables. Debido a los problemas asociados al uso del castigo se recomienda varias alternativas, principalmente el refuerzo diferencial, la limitación y la distracción.

La motivación intrínseca se basa en una pequeña serie de necesidades psicológicas 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 animan al individuo a buscar novedades y a 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 curiosidades del entorno.

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. 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.

IV. BIBLIOGRAFÍA

- Azrin, N. H. (1960). Sequential effects of punishment. Science, 131, 605–606.
- Baldwin, J. D., & Baldwin, J. I. (1986). Behaviour principles in everyday life. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1969). Principles of behaviour modification. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. American psychologist, 37, 122–147.
- Berlyne, D. E. (1957). Uncertainty and conflict: A point of contact between information theory and behaviour theory concepts. Psychological Review, 64, 329–339.
- Berlyne, D. E. (1960). Conflict, arousal and curiosity. New York: McGraw–Hill.
- Condry, J., & Chambers, J. (1978). Intrinsic motivation and the process of reaming. In M. R. Lepper & D. Greene (Eds). The hidden cost of reward: New perspectives on the psychology of human motivation. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). Beyond boredom and anxiety: The experience of flow in work and play. San Francisco: Jossey–Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The psychology of optimal experience. New York: HarperCollins.
- de Charms, R. (1968). Personal causation: The internal affective determinants of behaviour. New York: Academic press.
- de Charms, R., Carpenter, V., & Kuperman, A. (1965). The origin–pawn variable in person perception. Sociometry, 28, 241–258.
- Deci, E. L. (1980). The psychology of self–determination. Lexington, MA: Lexington Books.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. In Berkowitz (Ed.), Advances in experimental social psychology (Vol. 13, pp. 80). New York: Academic press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self–determination in human behaviour. New York: Plenum.
- Fisher, S., Greenberg, R. P. (1977). The scientific credibility of Freud's theories and therapy. New York: Basic Books.
- Garbarino, J. (1975). The impact of anticipated reward upon cross–aged tutoring. Journal of Personality and Social Psychology, 32, 421–428.
- Harlow, H. F. (1950). Learning and satiation of response in intrinsically motivated complex puzzle performance by monkeys. Journal of Comparative Psychology and Psychology, 43, 289–294.
- Harter, S. (1981). A model of mastery motivation in children: Individual differences and developmental changes. In W. A. Collins (Ed.). Aspects of the development of competence (Vol. 14, pp. 215–255). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Heyduk, R. G., & Bahrnick, L. E. (1977). Complexity, response competition, and preference implications for affective consequences of repeated exposure. Motivation and emotion, 1, 249–259.

Kazdin, A. E. (1977). The token economy. New York: Plenum Press.

Kazdin, A. E. (1980). Behaviour modification in applied settings (rev. ed.). Homewood, IL: Dorsey Press.

Lepper, M. R., Greene, D., & Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the overjustification hypothesis. Journal of Personality and Social Psychology, 28, 129–137.

Lieberman, R. P., King, L. W., & DeRis, W. J. (1976). Behaviour analysis and therapy in community mental health. In H. Leitenberg (Ed.). Handbook of behaviour modification and behaviour therapy (pp. 566–603). Englewood Cliffs, NJ: Prentice–Hall.

Maehr, M. L. (1976). Continuing motivation: An analysis of a seldom considered educational outcome. Review of Educational Research, 46, 443–462.

Pfiffner, L. J., & O'Leary, S. G. (1987). The efficacy of all positive management as a function of the prior use of negative consequences. Journal of Applied Behaviour analysis, 20, 265–271.

Piaget, J. (1962). Play, dreams, and imitation childhood. New York: Norton.

Pittman, T. S., Boggiano, A. K., & Ruble, D. N. (1983). Intrinsic and extrinsic motivational orientations: Limiting conditions on the undermining and enhancing effects of reward on intrinsic motivation. In J. Levin & M. Wang (Eds.). Teacher and student perceptions: Implications for learning (pp. 319–340). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Reeve, J. (1994). Motivación y emoción. Madrid: McGraw–Hill.

Ross, R. (1975). Salience of reward and intrinsic motivation. Journal of Personality and Social Psychology, 32, 245–254.

Thorndike, E. L. (1898). Animal intelligence: An experimental study of the associative process in animals. Psychological Monographs, 2, No.8.

Vandenberg, B. (1978). Play and development from an ethological perspective. American psychologist, 33, 714–738.

White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. Psychological Review, 66, 297–333.

Efectos primarios

Administración de un castigo

Efectos secundarios

Efectos físicos

Efectos sociales

Efectos secundarios del castigo

- Conductas afectivas
- Modelamiento negativo
- Escaparse y evitar
- Sustitución de respuesta
- Facilitación de respuesta
- Supresión generalizada