



153.8
R331m
1994
c.7

Motivación y emoción

Johnmarshall Reeve
University of Rochester, River Campus

Traducción
ANA MARIA LASTRA RAVEN

Revisión técnica
MANUEL VILLEGAS I BESORA
Departamento de Psicología Básica
Universidad de Barcelona

MADRID • BUENOS AIRES • CARACAS • GUATEMALA • LISBOA • MEXICO
NUEVA YORK • PANAMA • SAN JUAN • SANTIAGO DE BOGOTA • SANTIAGO • SAO PAULO
AUCKLAND • HAMBURG • LONDRES • MILAN • MONTREAL • NUEVA DELHI • PARIS
SAN FRANCISCO • SIDNEY • SINGAPUR • ST. LOUIS • TOKIO • TORONTO





3

S E C C I O N

*Motivación
cognitiva*



C A P Í T U L O

7

El enfoque cognitivo

La cognición
Teóricos pioneros del enfoque cognitivo en motivación

Planes
Metas
Disonancia cognitiva
Coherencia del auto-concepto
Resumen

Hay un dicho que dice «el espejo no miente». Mirándote al espejo, ves que has engordado algunos kilos durante el invierno. Decides que es hora de perder 4-5 kilos y estar en forma de nuevo. Decides hacer más ejercicio.

Empiezas haciendo footing. Es fácil y hasta divertido hacer footing hasta quedarte cansada. Pasa una semana pero no adelgazas mucho y te preguntas cuánto ejercicio tendrás que hacer para que se empiece a notar. Pasa otra semana y aumentan las presiones de la vida diaria y reclaman tu atención. Cada día te resulta más difícil hacer el esfuerzo necesario para hacer ejercicio y al final de la segunda semana el footing ya es historia.

Unos meses más tarde mientras te encuentras en una tienda de libros de segunda mano, encuentras un ejemplar del libro *Aerobics* de Kenneth Cooper (1968). Sigues creyendo en la importancia del ejercicio y decides echarle un vistazo. La parte más relevante del libro es el sistema de «aerobics por puntos». En el libro figuran varias actividades aeróbicas como caminar, correr, nadar e ir en bicicleta. Para cada tipo de ejercicio, el sistema establece una distancia, un tiempo y el número de «puntos aeróbicos» que se ganan por cumplir esas distancias y tiempos. En la sección de «footing» se establece que si la persona corre un kilómetro en ocho minutos entonces gana 5 puntos aeróbicos. Más adelante figura una «tabla de progresos» con espacios para apuntar la fecha, el ejercicio, la distancia y la duración del ejercicio, el número de puntos aeróbicos ganados y el total de puntos aeróbicos acumulados al final de la semana. Según el libro, la persona debe acumular 30 puntos aeróbicos en una semana para mejorar la forma física y reducir peso de forma significativa.

Ahora tienes una meta. Ya no vas a «hacer lo que puedas» sino que te vas a ganar 30 puntos aeróbicos cada semana. Durante las primeras semanas piensas en ganar 30 puntos aeróbicos pero tu cuerpo te dice que con 20 ya basta. Como te parece que no acabas de llegar a los 30 puntos, empiezas a pensar en estrategias que te permitan conseguirlos (por ejemplo, hacer ejercicio por la mañana y no por la noche). Al final de la tercera semana consigues tus 30 puntos y sientes la satisfacción del logro. Transcurrido un mes decides intentar conseguir 40 puntos. Esta nueva meta exige algo más de esfuerzo, persistencia y quizás una nueva y mejor estrategia de ejercicio. Añades un día de squash a la semana a tu footing.

Desgraciadamente haces una semana de vacaciones y vuelves a los 0 puntos por semana. Empiezas a pensar en dejarlo —de hecho estás más en forma y has adelgazado dos kilos. Sin embargo, al mirar tu tabla de progreso ves que con el paso de los meses, tu footing ha pasado de un kilómetro dos veces a la semana a dos kilómetros tres veces a la semana. Mientras miras la tabla empiezas a pensar en cómo alcanzar los 40 puntos además de cumplir con tu trabajo diario. Y si consigues tus 40 puntos estarás más en forma y adelgazarás. Te pones tus zapatillas y sales de tu casa en dirección al parque.

Una de los temas principales de éste capítulo es cómo y por qué la fijación de metas de este tipo moviliza el esfuerzo y aumenta la probabilidad de ceñirse a un programa a largo plazo, como puede ser el hacer ejercicio. Una meta es un acontecimiento cognitivo con propiedades motivacionales. En este capítulo se habla de cuatro acontecimientos cognitivos —metas, planes, disonancia y autoconcepto. Pero antes de explorar cada constructo cognitivo por separado se hara una exposición de lo que es la cognición.

LA COGNICION

Una teoría cognitiva de la motivación se centra en los procesos mentales o «pensamientos» como determinantes causales que llevan a la acción. Los psicólogos de la motivación de orientación cognitiva están muy interesados en la secuencia cognición → acción. Algunos de los constructos cognitivos implicados en la motivación y en la secuencia cognición → acción son los siguientes: los planes (Miller, Galanter y Pihrum, 1960), las metas (Locke, Shaw, Saari y Latham, 1981), la disonancia (Festinger, 1957), los esquemas (Ortony, Clore y Collins, 1988), las expectativas (Vroom, 1966) las evaluaciones (Lazarus, 1966), las atribuciones (Weiner, 1986). De aquí se deriva el interés de los psicólogos cognitivos por la secuencia plan-acción, meta-acción, disonancia-acción, etc., de cada constructo cognitivo. Esta sección del libro se centra en aclarar cómo la representación cognitiva de un plan, una meta, etc., influye en los estados motivacionales y en la acción.

La Figura 7.1 muestra una típica secuencia de acontecimientos desde la perspectiva cognitiva de la motivación. Los acontecimientos del entorno inciden en los sentidos humanos, aportando vivencias sensoriales que son procesadas por el sistema nervioso central. La visión de una amiga saludando a lo lejos o el sonido del teléfono inicia el procesamiento activo de la información. La información sensorial es atendida, transformada, organizada, elaborada y tenida en cuenta mientras se recupera de la memoria la información que facilita el flujo del procesamiento de información. Según el significado

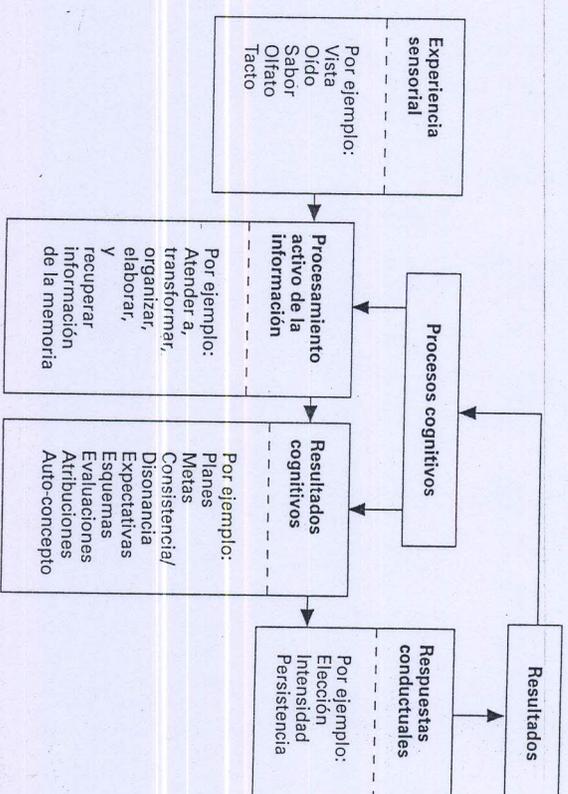


Figura 7.1. Secuencia de acontecimientos desde la perspectiva cognitiva de la conducta.

que le damos a este procesamiento de la información nos creamos expectativas (por ejemplo, de qué es lo que nos quiere decir nuestro amigo), metas constructivas (por ejemplo, invitar a nuestro amigo a comer), hacemos planes (por ejemplo, lo que debemos hacer o decir) etcétera. Nuestras expectativas, metas y planes son agentes activos que dan lugar a los fenómenos motivacionales porque dirigen nuestra atención y nuestro comportamiento hacia una secuencia de acción en particular. Una vez realizada la acción/conducta se producen las consecuencias (por ejemplo, éxito, fracaso, mejora) a las que se atiende, evalúa y se explican. Esta actividad cognitiva provocada por las consecuencias de la acción se une al flujo del procesamiento de la información en lo que constituiría la regulación cognitiva constante de la conducta.

El interés de la psicología cognitiva es doble. Primero, la psicología cognitiva estudia cómo las personas entienden el mundo en el que viven. Esta parte de la psicología cognitiva está representada en el lado izquierdo de la Figura 7.1 (experiencia sensorial — procesamiento activo de la información). Se abordan las cuestiones de cómo los seres humanos toman la información sensorial entrante (vista, tacto, etcétera) y la transforman, sintetizan, elaboran, almacenan, recuperan y finalmente hacen uso de ella (Neisser, 1967; Anderson, 1980). En el proceso de transformación y organización de la información entrante está cuando se adquiere el conocimiento que a su vez se emplea para construir las consecuencias cognitivas, a saber —planes, metas, disonancia, esquemáticas, expectativas, evaluaciones, atribuciones y autoconcepto.

Para ilustrar este primer interés de la psicología cognitiva, intenta hacerte una idea de los procesos mentales que se dan mientras lees los estímulos visuales que aparecen en esta página. Las letras de esta página son patrones conocidos y reconocidos que se transforman en grupos de palabras. Mientras lees las frases se filtra (reduce) gran parte del texto mientras que se presta más atención a las partes del texto que se consideran importantes. Una vez transformado y reducido, el texto adquiere significado mediante la elaboración y la organización. A través de la elaboración, impones un significado al texto. La agrupación de letras en «gránja» por ejemplo, tendrá significado para el lector en la medida en que pueda asociar «gránja» con la memoria de un caserío con graneros o cualquier otro detalle que sea consonante con «gránja». Una vez que el lector haya comprendido el significado del texto, la información del texto se organiza y se agrupa en categorías que confieren una estructura que facilita tanto el almacenamiento como la recuperación de la información. Finalmente se recupera la información que está organizada en memoria y se hace uso de ella por ejemplo en un examen. El resultado de todo este procesamiento activo de la información es el conocimiento. Al leer, observar, escuchar y tastar, las personas llegan a un conocimiento de su mundo. Es un conocimiento funcional en el sentido de que la segunda vez que la persona se encuentra con un acontecimiento del entorno igual o similar está más segura de lo que puede ocurrir comparado con la primera vez. A modo de ejemplo, la Tabla 7.1 muestra aspectos del conocimiento de chicos y chicas jóvenes de lo que es una primera cita típica (Rose y Frieze, 1989). A través de la experiencia indirecta y propia, los chicos jóvenes aprenden que se espera que ellos paguen, decidan dónde ir, pidan otro encuentro mientras que las chicas aprenden que se espera que ellas se lo comuniquen a amigos y familiares, atiendan a su aspecto y presenten al chico a padres o compañeros de piso.

Cuando las personas hacen uso de su conocimiento construyen planes, metas («guiones» en la Tabla 7.1) para aumentar la probabilidad de que tendrán consecuen-

Tabla 7.1. La interpretación por parte de mujeres y hombres jóvenes de lo que ocurre en una primera cita

Guiones de una primera cita basada en las acciones mencionadas por el 25 % o más de participantes —por guión^a

Primera cita de una mujer	Primera cita de un hombre
Comunicárselo a la familia y los amigos	Pedir una cita
Arreglarse y vestirse ^b	Decidir lo que se va a hacer
Estar nerviosa	Arreglarse y vestirse
Preocuparse por o cambiar de aspecto	Estar nervioso
Comprobar el aspecto	Preocuparse por o cambiar de aspecto
Esperar al acompañante	Preparar el coche, el piso
Darle la bienvenida	Comprobar el dinero que lleva
Presentarle a los padres o acompañantes	Ir a casa de la acompañante
Marcharse	Conocer a los padres o los compañeros de piso
Confirmar los planes	Marcharse
Conocerle	Abrir la puerta del coche
Hacerle cumplidos	Confirmar los planes
Bromear, reír y hablar	Conocerla
Intentar impresionar	Hacerle cumplidos
Ir al cine, a un espectáculo o a una fiesta	Bromear, reír y hablar
Comer	Intentar impresionar
Ir a casa	Ir al cine, a un espectáculo o a una fiesta
Decirle que se lo pasó bien	Comer
Darle un beso de despedida	Pagar
	Ser cortés
	Iniciar el contacto físico
	Llevar la acompañante a casa
	Decirle a la acompañante que lo pasó bien
	Pedir otro encuentro
	Decirle que estará en contacto
	Darle un beso de despedida
	Irse a casa

a. N = 58 mujeres, 39 hombres

b. La letra en bastardilla indica que la acción fue mencionada en ambos guiones.
Fuente: Rose y Frieze (1989).

cias positivas y minimizar la probabilidad de consecuencias negativas. Una vez que la persona tiene una expectativa de la consecuencia que tendrá un acontecimiento, su acción conductual se ajustará a sus cogniciones. Las personas usan el conocimiento cognitivo como cianotipo para escoger y evaluar las posibilidades de acción.

El segundo interés de la psicología cognitiva es cómo la cognición lleva a la conducta. Esto se puede ver en la parte derecha de la Figura 7.1 (consecuencias cognitivas → respuestas conductuales). Desde un enfoque motivacional, la cognición es un «trampolín a la acción», una fuerza instigadora de la conducta. Para los teóricos cognitivistas, la acción está principalmente en función de los pensamientos de la persona y no de al-

gún instinto, necesidad, pulsión o estado de arousal (Ames y Ames, 1984). La acción, si se encuentra bajo control cognitivo, es el resultado de la actividad interna, cerebral de las imágenes que se forman, las expectativas que se cumplen, las memorias que entran en la consciencia. En este capítulo se revisa cómo los planes, las metas y las inconsistencias del pensamiento (la disonancia) funcionan como «trampolines a la acción». El Capítulo 8 discute las propiedades motivacionales de las expectativas y se centra en los conceptos de auto-eficacia e indefensión aprendida. El Capítulo 9 habla de la atribución (por ejemplo, juicios acerca de las causas del comportamiento propio y de sus consecuencias). Antes de centrarnos en los planes, las metas y la disonancia, haremos un repaso de dos de los pioneros del enfoque cognitivista de la motivación, Edward Tolman y Kurt Lewin.

TEORICOS PIONEROS DEL ENFOQUE COGNITIVO EN MOTIVACION

Edward Tolman

En sus observaciones de la conducta, Tolman quedó con la impresión que la conducta «apuesta a intención». Con esto Tolman (1925, 1932, 1959) decía que la conducta estaba dirigida por las metas. Las personas siempre se están acercando o alejando de los objetos-meta. Los pilotos pilotan aviones y los bibliotecarios buscan libros hasta que cada uno alcanza el objeto al que ha estado dirigida su atención. Una vez conseguido el objeto-meta la conducta se detiene. Basándose en las observaciones de que la conducta se organiza alrededor de iniciativas de consecución de metas, Tolman concluyó que la conducta era principalmente intencionada.

Tolman también insistió en que la conducta es una manifestación de la cognición o del conocimiento. La conducta refleja los procesos cognitivos en tanto que la persona está utilizando hipótesis, expectativas y estrategias de forma constante con la intención de alcanzar metas y evitar obstáculos. La búsqueda de libros por parte del bibliotecario refleja cognición porque sabe dónde mirar, qué es lo que encontrará cuando mire en algún que sitios y porque la dirección de su conducta se ajusta a su hipótesis de dónde podría estar el libro. Tolman encontró más evidencias de que la conducta reflejaba la cognición al observar que los animales que usaba para los experimentos elegían siempre de entre muchas, la ruta más corta hacia la comida y en el caso de que la ruta normal quedara bloqueada, rápidamente escogían la segunda ruta más corta (Tolman, 1938; Tolman, Ritchie y Kalish, 1946b). Dado que las ratas cogían atajos, Tolman dedujo que debían tener algún tipo de conocimiento cognitivo o representación mental de su entorno. Tolman solía usar dos términos intercambiables con propósito y cognición —es decir, exigencia y expectativa. La exigencia y el propósito eran intercambiables en el sentido del que el propósito por conseguir una meta del entorno equivalía al deseo de satisfacer la exigencia corporal. Las metas del entorno son buscadas porque satisfacen exigencias corporales como el hambre o la sed. Por lo tanto, el propósito emergía de las exigencias del cuerpo. Una exigencia de hambre, sueño o sed es un estado motivacional que hace que se le preste «atención selectiva» a aquello que en el entorno

pueda satisfacer la exigencias del cuerpo. Cuando surgen las exigencias corporales los estímulos a los que se atiende de forma selectiva se convierten en metas ambientales. Por lo tanto, las personas realizan conductas resueltas orientadas hacia las metas que satisfagan las necesidades corporales.

Tolman usaba los términos cognición y expectativa de forma intercambiable en el sentido de que la cognición o conocimiento era la base de una expectativa según la que una meta ambiental particular podía satisfacer una exigencia corporal. Las expectativas son unidades de conocimiento (por ejemplo, hechos, creencias) almacenadas en memoria y que son activadas por acontecimientos biológicamente significativos. Las expectativas se dan por la repetición de secuencias ambientales. Debido a una exposición repetida al mismo ambiente el organismo comienza a aprender «qué es lo que conduce a qué». Al aprender qué es lo que conduce a qué el animal comprende que la presentación de un estímulo predice de forma fiable la presentación de un segundo estímulo. En la medida en que el organismo adquiere una serie de asociaciones, empieza a crear un «mapa cognitivo» de su entorno. Cuando surge una exigencia biológica, entonces las personas hacen uso de los mapas cognitivos para realizar conductas intencionadas dirigidas hacia una meta.

A modo de ejemplo, recuerda cómo aprendiste a orientarte por el campus de la universidad. Al principio te aprendiste dónde estaba un edificio grande, como por ejemplo la residencia de estudiantes. A continuación te aprendiste los edificios que se encontraban al lado o cerca de la residencia de estudiantes. Poco después y tras repetidas exposiciones al entorno de la residencia de estudiantes desarrollaste un mapa cognitivo del entorno local, de a qué distancia y en qué dirección se encontraban los campos de atletismo, la biblioteca, el centro estudiantil, la cafetería. Con un mapa cognitivo completo no hace falta más que ver un edificio para esperar ver el siguiente. Cuando surge una exigencia corporal (por ejemplo, hambre) sólo tienes que servirte de tu mapa cognitivo para elicitar las conductas de consecución de alimento (por ejemplo, tomar un atajo a la cafetería).

La influencia de Tolman en las teorías motivacionales actuales. Tolman fue un teórico del aprendizaje que adoptó una perspectiva cognitiva. En la época de Tolman las principales teorías del aprendizaje eran los conceptos estímulo-respuesta (por ejemplo, Guthrie, Hull) pero él proponía que la cognición (o las expectativas) eran las variables intervinientes entre E y R. Tolman mostró cómo se adquieren las expectativas y cómo una vez adquiridas inciden en la motivación y la conducta.

El énfasis que hacía Tolman sobre la importancia de las expectativas como variables cognitivas intervinientes generó muchísima expectativa sobre cómo los constructos mentales (por ejemplo, expectativa, mapa cognitivo) afectaban la motivación y la conducta. Cada uno de los conceptos cubiertos en los dos capítulos siguientes, es decir, plan, meta, consistencia, expectativa y evaluación representa un constructo mental derivado directamente del enfoque de Tolman de la variable interviniente. En los siguientes capítulos el lector no deberá perder de vista el modelo general de la variable interviniente de Tolman ya que es un modelo que unifica el campo de investigación expuesto en los siguientes tres capítulos: E-Acontecimiento cognitivo-R. Este es el modelo sobre el que se basan todas las interpretaciones cognitivas de la motivación.

Kurt Lewin

El enfoque de Lewin (1935) de la motivación representa, igual que el enfoque de Tolman, al individuo como un organismo en busca de metas. Es decir, la persona siempre se está alejando o acercando a algo. El ser humano de Lewin manifestaba la influencia constante de muchas necesidades distintas cada una de las cuales podía dar provocar una intención. Una vez establecida una intención, la tensión permanecía hasta que la intención quedaba satisfecha mediante la acción consumatoria. Por lo tanto, para Lewin, las necesidades tanto fisiológicas como no-fisiológicas creaban intenciones, las intenciones producían tensiones, las tensiones aportaban metas al organismo (de satisfacer las intenciones) y la conducta era la acción consumatoria dirigida hacia una meta (para liberar la tensión).

El constructo cognitivo de Lewin era la «valencia». Este término se refiere al grado de valor positivo o negativo de los objetos del entorno de la persona. Los objetos atractivos o los objetos que satisfacen una necesidad tienen un cierto grado de «valencia positiva» mientras que los objetos amenazantes o que se interponen a la satisfacción de las necesidades tienen una «valencia negativa». Así, teniendo en cuenta la secuencia de necesidad-intención-tensión-meta expuesta anteriormente, la persona busca en el entorno los objetos-meta capaces de satisfacer la intención y reducir la tensión.

Para Lewin, la conducta humana era un ciclo continuo de equilibrio, tensión, conducta dirigida a una meta y alivio. Se puede aplicar el modelo de dinámica motivacional a las intenciones y valencias del niño que mira en el escaparate de unos grandes almacenes y ve un muñeco muy deseado. La vista del muñeco le provoca la necesidad de deseo del muñeco con dos vertientes: 1) provoca la intención en forma de querer tener el muñeco y 2) le da una valencia positiva al muñeco del escaparate (y quizás también a los grandes almacenes). Para satisfacer la intención de conseguir el muñeco, el niño moviliza una gran cantidad de actividad cognitiva (por ejemplo, «insight», aprendizaje, solución de problemas). En el caso de que el niño carezca de los recursos económicos para comprar el muñeco iniciará una serie de estrategias para conseguir el muñeco anhelado incluyendo pedirles dinero a los padres, ver si la hermana mayor le puede dejar algo de dinero, idear un plan para robar el muñeco, fantasear sobre cómo sería jugar con el muñeco y hacer planes para el futuro (por ejemplo, ahorrar su dinero de bolsillo). Lo que viene a ilustrar este ejemplo es que: 1) las necesidades, una vez activadas, producen mucha actividad cognitiva y conductual y 2) el objeto-meta se vuelve atractivo en función de la necesidad que tiene la persona de tenerlo.

La influencia de Lewin en las teorías motivacionales actuales. Las ideas de Lewin son importantes porque gran parte de la terminología introducida por él sirvió de base para la siguiente generación de teorías cognitivas como por ejemplo la teoría de expectativa X valor (Capítulo 8) y la teoría de Atkinson de la motivación de logro (Capítulo 11). En los capítulos siguientes muchos de los términos son prestados de la terminología empleada por Lewin como por ejemplo los conceptos cognitivos de «valencia» y «fuerza». Por otra parte sería incorrecto hacer que la contribución de Lewin a la motivación humana pareciera tópicca. Fue su actitud ante el estudio de la motivación humana lo que realmente definió su contribución a la motivación. Para Lewin, los individuos se «conducían» a través de un espacio psicológico y esta «conducción» estaba

impulsada por «fuerzas» o «valencias» ambientales. Lewin conceptualizó a los seres humanos como cuerpos en movimiento que estaban limitados a moverse en ciertas direcciones por efecto de las múltiples fuerzas que actuaban sobre ellos en cualquier momento dado. Los teóricos tradicionales, incluyendo Tolman, habían hecho hincapié en el largo desarrollo de las personas (por ejemplo, historias de aprendizaje o refuerzo) como causa de sus motivaciones únicas e individuales mientras que Lewin hacía más énfasis en las influencias del aquí y el ahora en las motivaciones y conductas manifestadas en el momento (por ejemplo, Jones, 1985).

PLANES

En un esfuerzo por ilustrar un proceso en el cual la cognición energiza y dirige la conducta, tres psicólogos estudiaron cómo los planes causan las conductas motivadas (Miller, Galanter y Pribram, 1960). De acuerdo con Miller *et al.* (1969), las personas tienen representaciones cognitivas ideales de sus conductas, los objetos del entorno y de los acontecimientos. Dicho de otra manera, las personas tienen conocimiento de lo que es el saque de tenis ideal, la pintura ideal y la clase de psicología ideal. También las personas tienen consciencia del estado actual de su conducta, del entorno y de los acontecimientos. Es decir, las personas tienen el conocimiento del estado en que se encuentra su saque de tenis, pintura y clase de psicología. Cuando se encuentran ante un desajuste o una «incongruencia» entre su estado ideal y su estado actual las personas adoptan un plan de acción que resulte en un ajuste o «congruencia» entre sus estados ideal y actual (Miller *et al.*, 1960; Newell, Shaw y Simon, 1958). La incongruencia es de naturaleza motivacional («un trampolín a la acción») y el plan representa el esfuerzo por resolver los problemas para así reestablecer la congruencia cognitiva.

El mecanismo cognitivo mediante el cual los planes energizan y dirigen la conducta se conoce como la unidad TOTE. TOTE es el acrónimo de «testar-operar-testar-salir» (test-operate-test-exit) (Miller, Galanter y Pribram, 1960). Testar corresponde a la comparación entre el estado actual y el estado ideal. Si el estado actual y el ideal no se corresponden, entonces se da la incongruencia y el individuo pone en marcha una secuencia de acción. Al actuar (operar) sobre el entorno, la persona se esfuerza por alcanzar el estado ideal. Tras esta operacionalización, la persona vuelve a comparar su estado actual con el ideal. Si el segundo test da resultado de incongruencia entonces la persona ajusta su conducta y continúa actuando sobre el entorno (T-O-T-O-T-O, etc.) Si el segundo test da resultado de congruencia entre el actual y el ideal entonces la persona sale del plan. La Figura 7.2 muestra un esquema de la unidad TOTE.

Considerad el siguiente ejemplo de cómo la unidad TOTE une los planes a la acción motivada. Una pintora lleva su caballete a unas cataratas para pintar la escena. Después de algún esfuerzo observa la pintura, la compara con las cataratas y ve que las dos imágenes son incongruentes. Dado que la pintura no es todavía un reflejo satisfactorio de las cataratas la pintora sigue trabajando sobre la pintura hasta plasmar la imagen ideal que ella tiene. A lo largo de la sesión de pintura, la artista compara (prueba, testa) la pintura actual con el ideal que tiene en mente. En la medida en que la pintora ve una incongruencia entre la pintura tal como es y la pintura tal como la tiene planeada se-

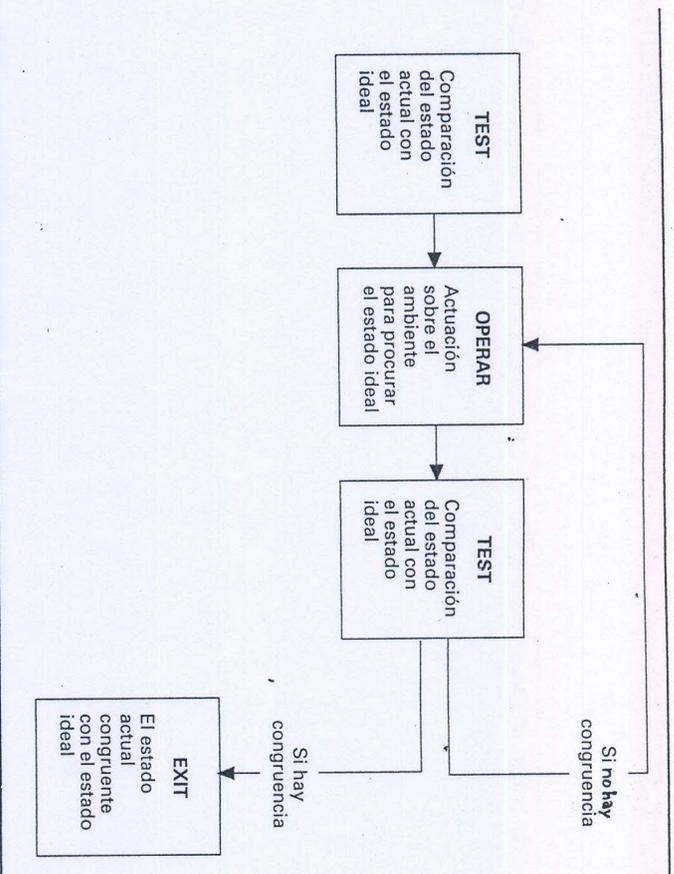


Figura 7.2. Esquema de la unidad TOTE.

guirá pintando, operando sobre el entorno, pero en la medida en que la pintora ve un ajuste entre la pintura tal como está y la pintura ideal, sale del plan y deja de pintar.

Motivación correctiva

La conceptualización hecha por Miller, Galanter y Pribram de la secuencia plan-acción, describe a las personas como: 1) adscritas a un plan, 2) atentas al feedback para detectar cualquier desajuste entre el self actual y self ideal, y 3) modificando su conducta para eliminar la incongruencia. Sin embargo, actualmente (por ejemplo, Campion y Lord, 1982; Carver y Scheier, 1981) los planes ya no son fijos e inalterables sino que son cambiables y están sujetos a frecuentes modificaciones. Dicho de otro modo, ante una incongruencia entre los estados actual e ideal, el plan del individuo tiene tantas probabilidades de cambiar como la propia secuencia conductual.

Esta insistencia sobre la variabilidad de los planes es importante porque presenta a las personas como activos tomadores de decisiones que ejercen su derecho de elegir qué camino seguir: si abordar las operaciones conductuales o abordar las operaciones cognitivas y modificar el plan (que no funciona) (Carver y Scheier, 1981). Desde este punto de vista, cualquier incongruencia entre los estados actual e ideal no provoca una

secuencia de conductas casi automáticas sino que lleva a una «motivación correctiva» más general (Campion y Gould, 1982).

La motivación correctiva activa un proceso de toma de decisiones en el que el individuo tiene en cuenta múltiples formas de reducir la incongruencia entre los estados ideal y actual, como por ejemplo cambiar de plan, aumentar el esfuerzo conductual o reducir el esfuerzo y salir del plan. Esta nueva conceptualización de la secuencia plan-acción permite entender la conducta dirigida por un plan como un proceso dinámico donde la motivación correctiva activa al individuo a seguir el curso de acción, sea mediante el cambio conductual o cognitivo que para él sea el más adaptativo. Independientemente del tipo de cambio iniciado, el mecanismo cognitivo que forma la base de la conducta dirigida por un plan es siempre el mismo: la incongruencia entre los estados actuales e ideales.

METAS

Un concepto parecido al de plan es el de meta (Locke, 1969). Una meta es aquello por lo que la persona se esfuerza en conseguir (Locke, Shaw, Satri y Latham, 1981). Cuando las personas se esfuerzan por perder dos kilos, vender 100 cajas de galletas, tener una nota media de 10 o no sufrir ninguna derrota en toda la temporada atlética entonces están mostrando conductas dirigidas hacia una meta. Al hacerlo tienen consciencia de que existe una discrepancia o incongruencia entre el presente («no he vendido ninguna caja de galletas») y el ideal («quiero vender 100 cajas de galletas»). En cuanto a las metas, el estado ideal es una previsión de que las cosas estarán mejor mientras que con los planes, el estado ideal suele ser alguna condición que ya está presente (es preexistente) en el entorno.

Muchas investigaciones han abordado la cuestión de las consecuencias motivacionales que tiene la fijación de metas explícitas. En un estudio ejemplar (Wineberg *et al.*, 1988) unos estudiantes universitarios se pusieron a hacer flexiones durante dos minutos. Algunos se fijaron metas explícitas de cuántas flexiones podían hacer en dos minutos (grupo fijador de metas) mientras que otros simplemente hicieron lo que pudieron (grupo no fijador de metas). Los estudiantes que se habían fijado una meta hicieron significativamente más flexiones que los estudiantes que no se habían fijado metas.

Las metas no siempre mejoran el rendimiento. Para que se dé una mejora significativa del rendimiento, las metas deben ser: 1) específicas, 2) difíciles, y 3) desafiantes (Locke *et al.*, 1981). Decirle a una persona «haz todo lo que puedas» suena como una meta (aunque fácil, ambigua y no muy desafiante) pero en realidad no es más que un comentario ambiguo que no especifica qué es lo que debe hacer esa persona exactamente (Locke y Latham, 1985). Por otra parte, decirle a una persona que está a régimen que consuma 2000 calorías entre los días 1 y 7, 1.500 calorías entre los días 8 y 14 y 1.000 calorías entre los días 15 a 21 especifica muy exactamente qué es lo que ha de hacer la persona. Una meta del estilo «haz todo lo que puedas» deja a la persona que está a régimen con la incógnita haber alcanzado la meta o no.

Según Locke y Latham (1985), hay cuatro razones principales por las que la fijación de metas mejora el rendimiento. Primero, las metas dirigen la atención del individuo hacia la tarea a mano, lo que significa que las personas están más atentas a la tarea

cuando tienen que llegar a una meta. Locke y Bryan (1969), por ejemplo, encontraron que los estudiantes con una meta clara en una tarea de lectura pasaron significativamente menos tiempo mirando sus libros de texto en la sesión que los estudiantes con la meta «haced todo lo que podáis».

Segundo, las metas movilizan el esfuerzo. Locke (1966) encontró que el esfuerzo realizado por un individuo está en proporción directa con la dificultad percibida de la tarea. Cuanto más difícil es la meta, mayor será el esfuerzo realizado. En el caso de los abogados, por ejemplo, generalmente ponen más empeño (se esfuerzan más) en los casos más difíciles que en los casos rutinarios. Lo mismo se puede decir de los músicos, los estudiantes, los atletas y otros—cuanto más difícil sea la tarea mayor será el esfuerzo desplegado para llegar a la meta.

Tercero, las metas aumentan la persistencia. Las metas aumentan la persistencia porque ésta permanece hasta que se llega a la meta (Laporte y Nah, 1976; Latham y Locke, 1975). Las metas también incrementan la persistencia porque reducen la posibilidad de que la persona se distraiga o que se rinda antes de tiempo (Laporte y Nah, 1976). Desde este punto de vista una meta se parece bastante a un plan (véase la Figura 7.2). Las personas que se esfuerzan por alcanzar una meta operan sobre su entorno hasta que lo alcanzan.

Cuarto, las metas alientan el desarrollo de nuevas estrategias para mejorar el rendimiento (Latham y Baldes, 1975; Terborg, 1976). Si la persona es incapaz de alcanzar su meta en el primer intento entonces tenderá a dejar la vieja estrategia por completo y crear una nueva. Por ejemplo, en el ejemplo de la persona que está a régimen y tiene problemas para cumplir su meta de no consumir más de 1.000 calorías al día—si su estrategia inicial no tiene éxito, ésto le motivará a crear una segunda y mejor estrategia. Al principio la persona que se encuentra a régimen puede intentar perder peso comiendo verdura y bebiendo bebidas gaseosas bajas en calorías pero al ver que eso no funciona puede diseñar otra estrategia, por ejemplo comer un desayuno fuerte y una cena ligera.

Las metas específicas, difíciles y desafiantes mejoran el rendimiento porque centran la atención de la persona, movilizan el esfuerzo, aumentan la persistencia y motivan a la persona a desarrollar nuevas estrategias para mejorar el rendimiento. Además hay otra variable importante para que la fijación de metas sea efectiva: el feedback (Erez, 1977). La fijación de metas sólo funciona si existe feedback progresivo en relación con la meta (Locke *et al.*, 1981). Dicho de otro modo, la persona necesita una meta y feedback de su rendimiento en relación con la meta para así poder potenciar al máximo los logros (Becker, 1978). Mediante el feedback, la persona puede evaluar si su rendimiento inferior, equivalente o superior al establecido para satisfacer la meta. Cuando el feedback de rendimiento indica que la persona está rindiendo por debajo de la meta entonces la persona reconoce la incongruencia y desea mejorar el rendimiento futuro. Cuando el feedback de rendimiento le indica a la persona que está rindiendo a un nivel igual o superior a la meta entonces se siente satisfecho y competente—quizás lo suficiente como para fijarse una meta futura más difícil que provoque más acción dirigida hacia una meta.

Aceptación de metas

Una de las limitaciones de la unión entre la fijación de metas y la acción dirigida hacia una meta es la decisión de la persona sobre si aceptar o rechazar la meta. La aceptación de metas puede variar en un continuo que pasa de la aceptación al rechazo (Erez y Zidon, 1984). Antes de que una persona acepte una meta tiene que evaluar su nivel de dificultad. Cuando el entrenador de atletismo le dice al atleta que corra un kilómetro y medio en cinco minutos el atleta evalúa la probabilidad de llegar a esa meta antes de aceptarla. La evaluación cognitiva que hace el atleta sobre el nivel de dificultad de la meta es importante porque la aceptación de metas está negativamente relacionada con la dificultad de la meta (es decir, cuanto más difícil es la meta, menores son las probabilidades de que sea aceptada). Por ejemplo, si el entrenador pide al atleta que corra un kilómetro y medio en seis minutos entonces es seguro que el atleta aceptará. Según se cambia la meta de seis minutos a cinco minutos, la probabilidad de que el atleta acepte la meta establecida por el entrenador disminuye en proporción.

Consideremos el proceso de aceptación de metas que aparece en la Figura 7.3 basada en Erez y Zidon (1984). Cuando se acepta una meta fijada externamente (fijada por un entrenador, profesor, padre, jefe) la persona internaliza la meta y la convierte así en una meta fijada internamente. Por otra parte, las metas que son rechazadas pero que se imponen externamente no mejoran el rendimiento. De acuerdo con Erez y Zidon (1984), antes de que una meta externamente fijada provoque un rendimiento positivo, ha de convertirse en una meta internalizada y auto-impuesta. Además, la evaluación cognitiva de la dificultad de una meta es constantemente evaluada gracias al feedback. Puede que el atleta rechace la meta externamente impuesta por su entrenador al principio de la temporada pero que acepte la misma meta después de ganar una carrera (y por lo tanto haber llegado a pensar que existe una posibilidad real de alcanzar esa meta).

La aceptación de una meta, que conlleva a la decisión de auto-imponerse una meta, implica un compromiso de esfuerzo mientras que el rechazo de una meta implica indiferencia o, a lo sumo, poco compromiso. Erez y Zidon (1984) han mostrado que si una persona acepta una meta entonces existe una relación positiva entre la dificultad de la tarea y el rendimiento en la tarea. Es decir, que cuanto más difícil es la meta auto-impuesta más persistente será el esfuerzo de la persona. Si se rechaza la meta (o es demasiado difícil), entonces existe una relación negativa entre la dificultad de la tarea y el rendimiento en la tarea de modo que frente a una tarea demasiado difícil la persona pone poco o ningún esfuerzo. Curiosamente, Erez y Zidon han mostrado que la dificultad de la tarea tiene que ser muy alta antes de que la persona rechace la meta, por lo que parece ser que el rechazo de una meta sólo se da si la persona está convencida de que fracasará.

Fijación de metas a largo plazo

Comparación de la fijación de metas a corto plazo y a largo plazo. La estudiante que quiere convertirse en médico y el atleta que quiere ganar una competición olímpica son ejemplos de personas con metas a largo plazo. Para alcanzar estas metas aparen-

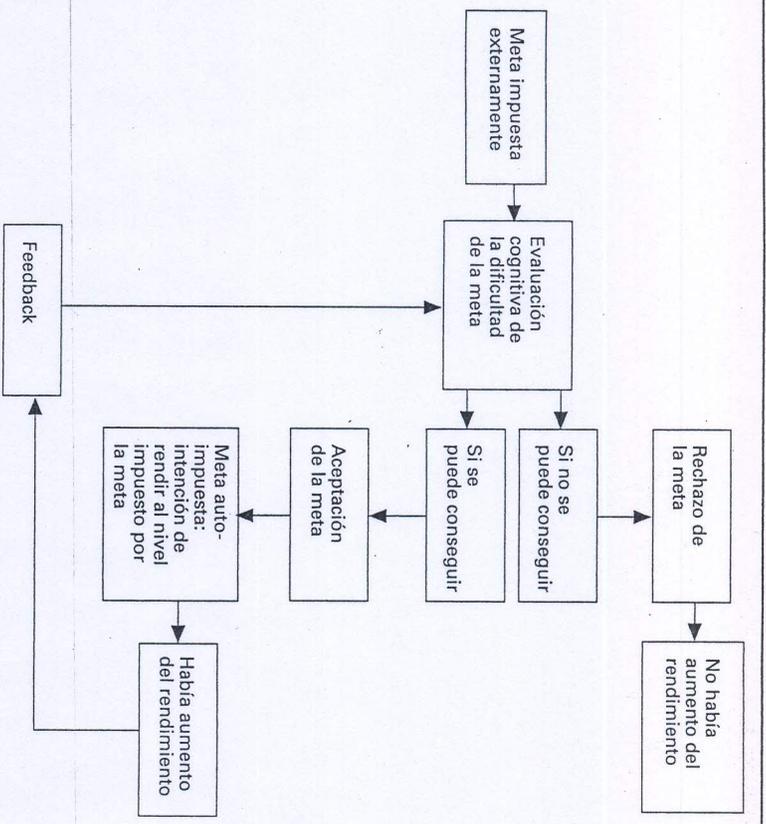


Figura 7.3. Proceso de aceptación o rechazo de una meta impuesta externamente.

temente ambiciosas la persona tiene obligatoriamente que alcanzar varias metas a corto plazo primero. La médico, por ejemplo, tiene que obtener una buena nota de selección, ser admitida en la universidad, conseguir una gran cantidad de dinero, mudarse a otra ciudad, sacarse el título, hacer de interna, etc., antes de poder empezar su carrera como médico. Muchos médicos y atletas olímpicos por alcanzar metas en el camino. Por a largo plazo por no recibir refuerzos positivos por alcanzar metas en el camino. Por esto, el individuo se podría beneficiar de fijarse una serie de metas a corto plazo que se sumaran hasta finalmente lograr la meta deseada a largo plazo.

La transformación de una meta a largo plazo en varias metas a corto plazo tiene varias ventajas. Primero, las metas a largo plazo implican pasar un periodo prolongado de tiempo durante el que no se refuerzan los intentos por conseguir la meta. Por lo contrario, las metas a corto plazo ofrecen múltiples oportunidades de recibir refuerzos cuando se cumplen. El refuerzo positivo del logro de metas a corto plazo generalmente aumenta el compromiso del individuo para con la meta a largo plazo (Latham, Mitchell

y Dossert, 1978). Segundo, las metas a largo plazo, pero no así las metas a corto plazo, no suelen dar feedback relacionado con el rendimiento (si no es en términos del logro de las metas necesarias a corto plazo). El atleta que intenta ganar una competición nacional recibe poco feedback día a día sobre su rendimiento comparado con el atleta que juega un partido cada semana de la temporada.

La fijación de metas y la motivación intrínseca. Varios investigadores han evaluado el impacto que tiene la fijación de metas sobre una forma específica de motivación, en este caso la motivación intrínseca (Bandura y Schunck, 1981; Harackiewicz y Manderlink, 1984; Mossholder, 1980; Vallerand, Deci y Ryan, 1985). En el primer estudio, Mossholder (1980) hizo que los sujetos trabajaran sobre un rompecabezas interesante y encontró que los sujetos que tenían una meta trabajaban mejor que los sujetos que no la tenían. Sin embargo, los participantes con meta tenían significativamente menos motivación intrínseca por la actividad que los sujetos que no tenían meta. Por lo tanto del estudio de Mossholder parece desprenderse que la fijación de metas aumenta el rendimiento pero reduce la motivación intrínseca.

Dos experimentos posteriores de fijación de metas hicieron que los sujetos completaran una tarea experimental con metas: 1) a corto plazo (o proximales) 2) a largo plazo (o distales) o 3) sin metas («haz lo que puedas») y después de la participación se evaluó la motivación intrínseca de los sujetos. En el estudio de Manderlink y Harackiewicz (1984) algunos estudiantes universitarios trabajaron sobre una serie de rompecabezas verbales bajo estas tres condiciones. Los sujetos con el mejor rendimiento fueron los que trabajaron con metas a corto plazo, pero los que informaron del mayor nivel de motivación intrínseca una vez terminada la prueba fueron los sujetos que trabajaron con metas a largo plazo. Bandura y Schunck (1981) hicieron que unos niños trabajaran sobre una serie de problemas matemáticos poco agradables en una de las condiciones expuestas anteriormente. Encontraron que los niños que resolvían los problemas bajo condiciones de metas a corto plazo informaron de mayor motivación intrínseca que los niños que trabajaban bajo la condición de meta a largo plazo o la condición sin meta.

Por lo tanto, algunos estudios encuentran que la fijación de metas a corto plazo aumenta la motivación intrínseca mientras que otros estudios encuentran que la fijación de metas a largo plazo aumenta la motivación intrínseca. (Todos los estudios encuentran que la fijación de metas a corto plazo aumenta el rendimiento). Vallerand, Deci y Ryan (1985) integraron estos resultados aparentemente contradictorios sugiriendo que la variable clave está en el nivel de motivación intrínseca inicial en relación a la tarea y que esto determina si serán las metas a corto o a largo plazo las que aumenten la motivación intrínseca. Cuando una persona inicia una actividad con un nivel de motivación intrínseca bastante baja, las metas a corto plazo aumentan la competencia porque le confieren a la persona una mayor sensación de competencia. Cuando las personas inician una actividad con un nivel bastante elevado de motivación intrínseca entonces son las metas a largo plazo y no las metas a corto plazo las que aumentan la motivación intrínseca. Esto es porque parece que para la persona que está muy interesada, las metas a corto plazo son vividas como intrusivas o «controladoras». La persona que disfruta de una actividad ya tiene la experiencia de ser competente en esa tarea por lo que su sentido de la competencia no está en entredicho. Como su competencia no está en jue-

go, el único efecto que puede tener una meta a corto plazo es negativo. Por otra parte, las metas a largo plazo suponen un reto pero no son tan intrusivas. Así al perseguir metas a largo plazo, las personas se pueden tomar las cosas con tranquilidad y a su ritmo (Manderink y Harackiewicz, 1984; Vallerand *et al.*, 1985).

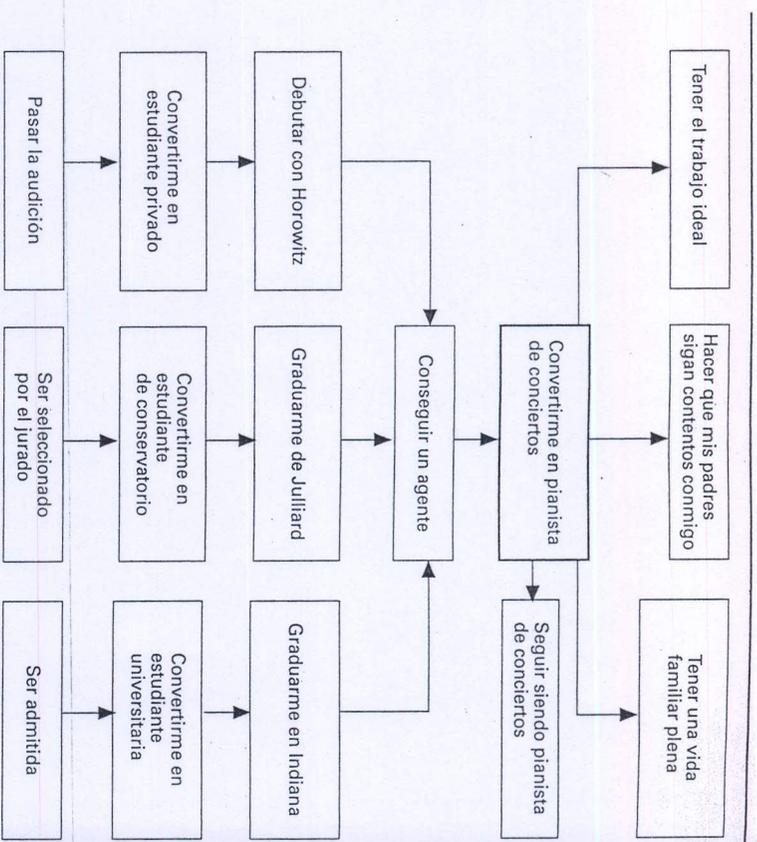
Las metas como estructuras cognitivas complejas. Con frecuencia se pueden conceptualizar las metas como estados muy concretos que se quiere alcanzar, como sería el caso de perder dos kilos, encontrar un trabajo, o hacer diez lanzamientos libres seguidos. En otras ocasiones y quizá más a menudo, es más difícil identificar las metas tan claramente. De acuerdo con Oltomy, Clore y Collins (1988), es más teóricamente correcto hablar de las metas como si fueran estructuras entrelazadas. La Figura 7.4 presenta la representación hecha por Susan Ravlin (1987) y Ortony *et al.* del entramado de metas de una chica deseosa de convertirse en pianista de concierto. En la parte superior del entramado están sus aspiraciones más abstractas (a largo plazo) mientras que en la parte inferior están sus aspiraciones más concretas (a corto plazo).

Cada aspiración abstracta o concreta está conectada con las demás en el sentido de que todas la metas comparten la meta global de la chica de convertirse en pianista de concierto. Además, cada aspiración se encuentra conectado a un «flujo causal» donde la satisfacción de una aspiración aumenta las probabilidades de satisfacer otra mientras que un fracaso a la hora de conseguir una aspiración reduce las probabilidades de conseguir otra.

DISONANCIA COGNITIVA

En la base de varias teorías cognitivas está la proposición de que las personas se esfuerzan por que haya una consistencia entre sus elementos cognitivos, es decir, sus actitudes, creencias, valores y opiniones (Festinger, 1957; Heider, 1958; Osgood y Tannenbaum, 1955). Según estas teorías las personas tienen una tendencia a mantener la máxima consistencia entre sus cogniciones y que esto incida en su conducta. Cada vez que una cognición se contradice con otra provoca una inconsistencia que produce una sensación de malestar. Esta inconsistencia comunica una señal psicológica de que la persona no se está enfrentando adecuadamente y que tiene que recuperar la consistencia (Kelman y Baron 1968). Frente a este malestar, la persona se esfuerza en eliminar o al menos reducir la base de esta inconsistencia. De acuerdo con cada una de estas teorías, los seres humanos disponen de los recursos para cambiar estos estados tan incómodos.

La teoría de la disonancia cognitiva de Leon Festinger se basa en un supuesto razonable: a las personas no les gusta la inconsistencia por lo que se esfuerzan para que sus pensamientos sean consistentes no sólo con otros pensamientos sino también con su conducta (Aronson, 1969, 1988; Brehm, 1967; Festinger, 1957). Cuando las cogniciones de una persona son inconsistentes entre sí (por ejemplo «creo en el programa del Partido Socialista» y «creo que votaré por el Partido Popular») o cuando su cognición no es consistente con su conducta («una persona buena va a misa cada domingo») y el acto de dormir hasta el mediodía el domingo) entonces se activa un estado de disonancia.



Fuente: Basado en Ravlin (1987).

Figura 7.4. Red compleja de metas a largo plazo de una aspirante a pianista de conciertos.

Senccillamente es desagradable tener creencias contradictorias o crear una cosa y hacer otra.

Imaginad la siguiente escena de una persona con conciencia ecologista que desea que el agua, el aire y la tierra estén limpias. Supongamos que nuestra ecologista escucha por la radio que los desodorantes en spray y las emanaciones de gases de los automóviles están produciendo un grave deterioro de la capa de ozono. Supongamos también que nuestra ecologista necesita su desodorante esta noche porque tiene una cita importante y mañana necesita su coche para ir al trabajo. Al oír la radio, nuestra ecologista entra en un estado de disonancia. La cognición de «los aerosoles y los gases de escape de los automóviles dañan la capa de ozono» se contradice con sus cogniciones pro-ecologistas y con sus hábitos de mañana y noche.

Ante un estado de disonancia, la teoría de la disonancia cognitiva predice que el individuo tomará uno de cuatro caminos para resolver la disonancia: 1) cambiar su creencia original, 2) cambiar su conducta, 3) cambiar algún aspecto de su entorno o 4) añadir

nuevos elementos cognitivos (Festinger 1957). Nuestra ecologista podría, en este caso: 1) cambiar su creencia original y pensar que «el medioambiente no es tan importante», 2) cambiar su conducta y empezar a usar desodorante de bola e ir en bicicleta en lugar de usar aerosoles e ir en coche, 3) cambiar su entorno instalando un aparato para controlar las emisiones del coche o 4) añadir nuevos elementos cognitivos para justificar su conducta activadora de disonancia como «un poco de aerosol y unas cuantas emisiones no afectarán la condición del planeta» o «la ciencia ya encontrará una solución al problema del planeta». La idea más importante es que la disonancia cognitiva produce un motivo por restablecer la consistencia cognitiva y que este motivo se manifiesta de cuatro maneras distintas —cambiar las creencias, cambiar las conductas, cambiar el entorno y añadir nuevos elementos cognitivos.

Situaciones disonantes

Los seres humanos están expuestos muchas veces a información que es disonante con sus creencias y valores y participan a veces en conductas disonantes con sus valores y creencias. En la literatura socio-psicológica se han estudiado a fondo cuatro situaciones disonantes: la elección, la justificación insuficiente, la justificación del esfuerzo y la información nueva.

Elección. A menudo las personas tienen que elegir entre dos alternativas: dos citas, dos pisos, dos trabajos o dos rutas. En algunas situaciones la elección entre alternativas es fácil porque las ventajas de una alternativa sobrepasan ampliamente las ventajas de otra alternativa. En otros casos esta elección no resulta fácil porque ambas alternativas parecen tener sus ventajas y desventajas. En el caso del piso, uno de los pisos puede que esté en una buena zona pero ser caro mientras que el otro puede estar en una zona mala pero ser barato. Según la teoría de la disonancia cognitiva, las personas sienten disonancia en cuanto hacen una elección difícil. Ante la disonancia (o remordimientos post-decisión) la persona comienza a hacer elaboraciones cognitivas sobre la deseabilidad relativa de las dos alternativas y comienza a ver los aspectos positivos de la alternativa escogida y a desprestigiar la alternativa rechazada (Brehm, 1956).

A modo de ilustración se pueden tomar los experimentos llevados a cabo para demostrar la validez del concepto de «remordimientos post-decisión» (Knox e Inkster, 1968; Younger, Walker y Arrowood, 1977). Knox e Inkster (1968) fueron a un hipódromo local con la hipótesis de que las personas que estaban esperando en la cola para hacer la apuesta de cien pesetas aún no habían decidido nada mientras que las personas que estaban dejando la cola ya habían hecho sus apuestas y por lo tanto se habían comprometido con una alternativa. Knox e Inkster entrevistaron a los apostadores que estaban haciendo cola (predecisión) y los que estaban dejando la cola (post-decisión) sobre la confianza que tenían de que sus apuestas serían las ganadoras. Tal como se predijo, las personas que estaban dejando la cola informaron tener más confianza en su elección que las personas que todavía hacían cola. De acuerdo con la teoría de la disonancia cognitiva, las personas que habían hecho sus apuestas y dejaban la cola hicieron elaboraciones cognitivas post-elección motivadas por la disonancia para así llegar a apreciar más la alternativa elegida y desprestigiar la alternativa rechazada.

Justificación insuficiente. Otra situación disonante es la de justificación insuficiente. La justificación insuficiente aborda la manera en la que las personas explican las conductas que realizan sin que tener justificación suficiente para hacerlas. Las personas podrían, por ejemplo, preguntarse por qué han hecho una donación a una caridad o por qué se han parado a recoger basura por la calle.

Festinger y Carlsmith (1959) pusieron a prueba el concepto de la justificación insuficiente pidiéndoles a los sujetos de un experimento que amontonaran canillas de madera y giraran clavijas durante una hora. Al finalizar la tarea, el experimentador pidió a los participantes que le ayudaran diciéndole al siguiente sujeto que en realidad la tarea había sido bastante entretenida. La mitad de los sujetos recibieron cincuenta pesetas por decirlo y la otra mitad recibió mil pesetas por decirlo. Una vez que los sujetos aceptaron la petición (y todos lo hicieron) otro experimentador entrevistaba al sujeto en un esfuerzo para ver si había encontrado la tarea interesante. Los sujetos a los que se les había pagado 50 pesetas informaron que la tarea había sido más interesante que los sujetos a los que se les había pagado mil pesetas, ¿por qué?

Los sujetos a los que se les había pagado mil pesetas tenían justificación suficiente para contactar al siguiente sujeto lo interesante que había sido la tarea. Al fin y al cabo, una recompensa de mil pesetas explica la aceptación de la petición bastante bien. Los sujetos de las cincuenta pesetas sin embargo, tenían «justificación insuficiente» por aceptar la petición. ¿Quién aceptaría una petición (es decir, mentir) por diez miserables duros? Para resolver la contradicción entre «pienso que la tarea es aburrida» y «le dije a otra persona que la tarea era interesante», los sujetos que recibieron cincuenta pesetas presumiblemente hicieron algo de trabajo cognitivo sobre su propia evaluación de lo interesante que era la tarea. En la medida en que los sujetos que ganaron cincuenta pesetas pudieron añadir otra cognición, es decir, que la tarea era realmente interesante, reducían la disonancia que sentían.

Justificación de esfuerzo. Otra situación disonante es la justificación de un esfuerzo extremo sin razón aparente. Los rituales de iniciación de algunas fraternidades, equipos deportivos y otros grupos muchas veces exigen una gran cantidad de esfuerzo que después se ha de justificar. Siguiendo la lógica de la justificación insuficiente, las personas que realizan conductas extremas tienen que desarrollar actitudes extremas para justificar tales conductas. Como ejemplo está el soldado que salta de un avión en paracaídas como parte de su entrenamiento. Si para esta persona el saltar en paracaídas le resulta extremadamente desafiante entonces empezará a adoptar una actitud bastante extrema que se ajuste a la conducta extrema. La misma lógica se puede aplicar a las fraternidades universitarias en las que a las personas candidatas a entrar en la fraternidad se les pide que realicen todo tipo de conductas extremas. Las conductas extremas llevan a creencias extremas: «¡Si hice eso seguro que me chilla este sitio!».

Aronson y Mills (1959) pusieron a prueba la proposición de justificación de esfuerzo proponiendo a un conjunto de mujeres universitarias que participaran en un grupo semanal de discusión sobre la psicología del sexo. Todas las mujeres realizaron un procedimiento ritual de iniciación en el que la mitad de las mujeres leyeron una lista de palabras relacionadas con el sexo no obscenas (ritual de iniciación suave) mientras que la otra mitad de las mujeres recitaron una lista de palabras obscenas y leyeron en voz alta pasajes de novelas sexualmente explícitas (ritual de iniciación severo). Después de las

dos ceremonias de iniciación, las mujeres participaron en una discusión bastante aburrida sobre un tema no relacionado y después puntuaron lo interesante que había sido para ellas. Las mujeres del grupo de iniciación severa encontraron la discusión significativamente más interesante que las mujeres en el grupo de iniciación suave. El tema que subyace la justificación del esfuerzo es que cada vez que una persona tiene que hacer grandes esfuerzos por conseguir una meta entonces percibirá esa meta como más atractiva que si no han tenido que realizar un gran esfuerzo (Aronson, 1988).

Información nueva. Una última situación disonante es la exposición a informaciones que contradicen las cogniciones propias ya establecidas. El ejemplo expuesto anteriormente de la exposición de la ecologista al informe de la radio es un ejemplo de esto último y se pueden encontrar fácilmente otros ejemplos. Las personas escuchan la radio, ven la televisión, van a clase, e interactúan siendo todas estas situaciones en las que existe la posibilidad de que se contradigan sus cogniciones pre-establecidas. Festinger, Riecken y Schachter (1956, 1958) informan de un estudio llevado a cabo sobre lo que hacen las personas cuando son expuestas a informaciones que desconfirman rotundamente sus cogniciones más queridas. Los investigadores siguieron de cerca a los «Seekers» (los buscadores) un grupo tipo secta convencido de que su ciudad y toda la costa oeste de América sería destruida por una gran inundación en una fecha determinada. Bueno, llegó y pasó sin novedades el día del cataclismo por lo que la creencia de los Seekers en el desastre inminente se vio clara y tajantemente desconfirmada lo que les produjo disonancia. ¿Qué podían hacer entonces los Seekers? Seguramente se sintieron como el niño que ve a su estrella de baloncesto favorita fallar una canasta («pero, ¿cómo podría ser?»). Como es de esperar, algunos de los Seekers reconocieron que de hecho sus creencias no eran consistentes con los hechos y cambiaron sus creencias y conductas de acuerdo con la nueva información. Se salieron del grupo y rechazaron las creencias que habían tenido. Sin embargo otros miembros de los Seekers reaccionaron ante la disonancia sufrida con grandes esfuerzos por reclutar a nuevos miembros. El razonamiento que hicieron fue que la desconfirmación de sus creencias no era más que una prueba de su fe y su sinceridad para con la causa. Al buscar nuevos adeptos, estos Seekers intentaban resolver su disonancia buscando a otras personas con las que compartir sus creencias. Cuanto más gente encontraban para estar de acuerdo con sus creencias más fuerte se hacía su habilidad para contraratacar la fuerza de la inconsistencia producida por la no-aparición de la gran inundación.

El estudio de Festinger y colaboradores sobre los Seekers ilustra los efectos motivacionales de las situaciones disonantes, tal como aparece en la Figura 7.5. La nueva información viene de una situación disonante en la que la creencia de uno (es decir, que el mundo acabará hoy) se contradice con una nueva información (es decir, el mundo no se acabó hoy). Cada uno de los Seekers se enfrentó al estado motivacional provocado por la disonancia de una manera distinta. Tal como muestra la Figura 7.5, algunos Seekers rechazaron sus creencias originales y cambiaron sus 1) cogniciones y 2) conductas. Por otra parte, otros Seekers prefirieron conservar sus creencias originales y 3) cambiaron algún aspecto de su entorno o 4) añadieron elementos cognitivos nuevos.

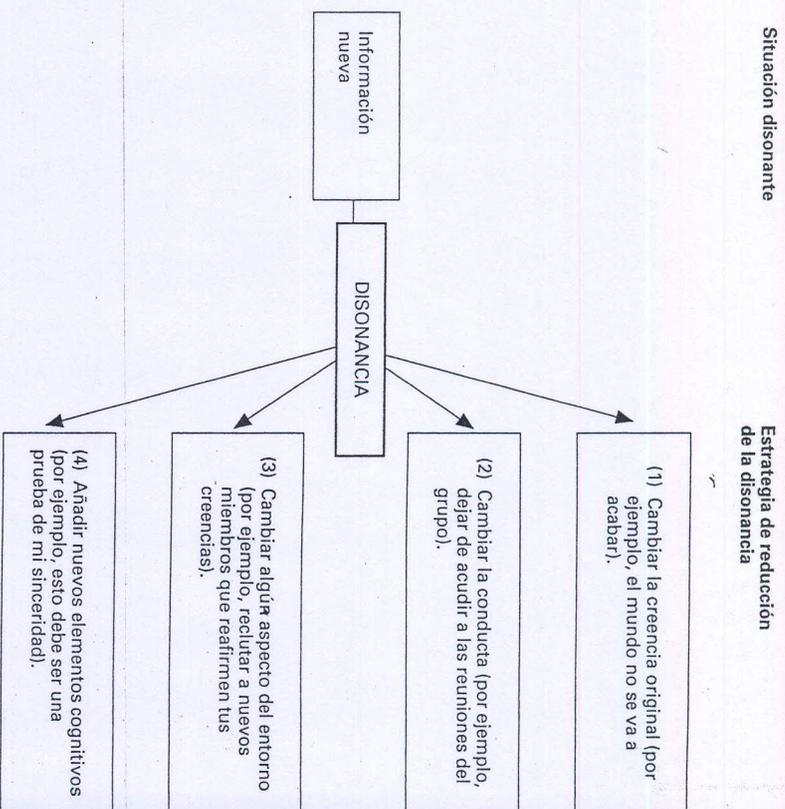


Figura 7.5. Estrategias de la secta de los «seekers» motivadas por la disonancia.

Criticas a la teoría de la disonancia

La teoría de la disonancia ha generado más de mil estudios publicados (Cooper y Fazio, 1984) pero también ha generado considerable controversia. Una de estas críticas cuestiona la certeza de que la disonancia produce un estado motivacional aversivo (Cooper y Fazio, 1984; Higgins, Rhodewalt y Zanna, 1979). Kiesler y Pallack (1976) replican que los sujetos en los experimentos sobre disonancia se activan no por la disonancia cognitiva sino por las propias manipulaciones experimentales a las que son sometidos como por ejemplo discusiones sobre el sexo. Otros investigadores se quejan de que los estudios de disonancia se centran en lo que hacen las personas para recuperarse de las vergüenzas inducidas experimentalmente y no en la disonancia en sí (Abelson, 1983). Como respuesta a esta crítica, Joel Cooper y sus colegas (Croyle y Cooper, 1983; Fazio

y Cooper, 1983; Zanna y Cooper, 1976) realizaron una serie de experimentos para ver si el arousal y el malestar eran consecuencias reales de la disonancia cognitiva.

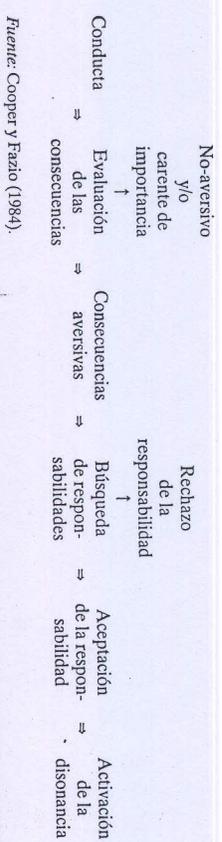
Croyle y Cooper (1983) realizaron un experimento sugiriendo que existe un arousal del sistema nervioso autonómico asociado con la disonancia. Los investigadores les pidieron a los sujetos que escribieran un relato en el que expresaban puntos de vista totalmente opuestos a los que realmente tenían en una de dos condiciones: mucha elección y poca elección. Bajo condiciones de mucha elección de escribir un relato o no, las personas que escribieron cosas contrarias a lo que realmente creían mostraron significativamente más respuestas galvánicas de la piel que las personas con pocas opciones de decidir si escribir o no el relato. Esta serie de investigaciones de Joel Cooper y sus colegas parece confirmar el postulado de Leon Festinger presentado antes, es decir, que la inconsistencia entre actitudes y conducta es fisiológicamente activante.

El mayor beneficio surgido de la cuestión de si la disonancia produce un estado motivacional aversivo se produjo a raíz de una serie de experimentos diseñados para ver precisamente en qué ocasiones se da la activación producida por la disonancia y cuándo no se da, tal como se informa en Cooper y Fazio (1984). La Tabla 7.2 resume las condiciones en las que se da la activación disonante (siga las líneas \Rightarrow). Cuando una persona realiza una conducta que es inconsistente con sus cogniciones establecidas se produce la activación si la persona: 1) evalúa que las consecuencias de su conducta serán aversivas (por ejemplo, conducir mi coche será perjudicial para el medio ambiente) y 2) acepta la responsabilidad de haber decidido realizar la conducta libremente (por ejemplo, escogí libremente conducir mi coche en lugar de ir en bicicleta). Sin la evaluación de las consecuencias negativas y sin una percepción de la responsabilidad propia, no se da, o se da muy poco arousal como resultado de la disonancia.

Otra crítica procede de la teoría de la auto-percepción de Daryl Bem (Bem, 1967, 1972; Bem y McConnell, 1970). Bem desafió el principio básico de la teoría de disonancia cognitiva al plantear que las personas no siempre sufren un estado motivacional aversivo. Más bien, Bem sugirió que las actitudes de la gente se basan en las auto-percepciones que tienen de sus conductas. Mediante observaciones de su propia conducta, las personas se convenceran de que han de adoptar actitudes correspondientes.

Para poner a prueba sus ideas, Bem (1967) realizó la siguiente réplica del estudio de Festinger y Carlsmith (1959) sobre la justificación insuficiente. Los sujetos escucharon una cinta donde aparecía otro estudiante («Bob») que había realizado una tarea motora y había recibido cincuenta pesetas o mil pesetas por decirle al siguiente sujeto que la tarea había sido interesante. Resumiendo, la situación experimental intentó duplicar,

Tabla 7.2. Secuencia de acontecimientos que conducen a la activación de la disonancia



en una cinta, la situación vivida por los sujetos de Festinger y Carlsmith. La pregunta clave fue pedirle al sujeto que puntuara el interés que tenía la tarea motora desde su propia perspectiva (que incluía la activación de la disonancia) y desde la perspectiva de Bob (que no incluía la activación de la disonancia). Bem encontró que los participantes a los que se les informó de la recompensa de cincuenta pesetas informaron tener más interés por la actividad tanto desde su punto de vista como desde punto de vista de Bob que los sujetos a los que se les informó de una recompensa de mil pesetas.

Basándose en estos resultados, Bem concluyó que las evaluaciones de lo interesante que había sido la tarea se podían atribuir a la conducta y los estímulos que controlan la conducta (en este caso las compensaciones de cincuenta y mil pesetas) y no a un estado motivacional aversivo. El debate entre disonancia cognitiva y auto-percepción provocó mucha actividad investigadora (Fazio, Zanna y Cooper, 1977, 1979; Ronis y Greenwald, 1979; Ross y Schulman, 1973; Snyder y Ebbsen, 1972). La conclusión a la que llegaron estas investigaciones fue que tanto la teoría de la disonancia cognitiva como la teoría de la auto-percepción eran correctas pero que se aplican mejor a unas situaciones que a otras. La teoría de la auto-percepción se aplica mejor a aquellas situaciones en las que las actitudes iniciales de las personas son difusas, ambiguas o débiles. En estas situaciones es cierto que la inferencias cognitivas hechas después de realizar la conducta se basan en esa conducta. Por ejemplo, cuando vas al supermercado para comprar crema de manos por primera vez seguramente no tienes mucha idea de qué marca prefieres. Si por casualidad escoges la marca X y no la marca Y entonces la próxima vez que vayas a comprar la crema seguramente te dirás «bueno, la última vez compré la marca X y no la marca Y así que me debe de gustar más la marca X que la marca Y». La teoría de la disonancia cognitiva se aplica mejor a las situaciones en las que las actitudes de la gente son muy marcadas y fuertes. En esos casos las personas sufren un estado motivacional aversivo por realizar una conducta que va en contra de sus actitudes.

El debate entre disonancia cognitiva y la auto-percepción hizo que otros enfoques teóricos se sumaran contra la teoría de la disonancia cognitiva. Algunas conductas provocadoras de disonancia han sido abordadas no sólo desde la perspectiva de la auto-percepción sino también desde una formulación de manejo de impresiones (Gaes, Kalle y Tedeschi, 1978; Tedeschi, Schlenker y Bonoma, 1971), desde la perspectiva de la auto-estima (Greenwald y Ronis, 1978) y desde la necesidad de tener una auto-imagen positiva basada en el Yo (Steele y Lui, 1981, 1983). El punto común de estas diversas explicaciones es básicamente que a las personas no les preocupa tanto la consistencia cognitiva como mostrar una consistencia a la hora de presentar su Yo-social a los demás o conservar una auto-imagen positiva de cara a los demás y a sí mismos (Abelson, 1983; Greenwald y Ronis, 1978). Dicho de otro modo, la consistencia es más una preocupación social que un motivo cognitivo.

A medida que varias teorías han reinterpretado las conductas inicialmente abordadas desde el enfoque la teoría de la disonancia cognitiva, la confianza depositada en esta teoría se ha desvanecido progresivamente (Wickland y Brhenn, 1976). Hoy en día la teoría de disonancia cognitiva es vista como válida para explicar las conductas expuestas en este capítulo, pero representa sólo una de las muchas explicaciones teóricas de las que dispone el psicólogo (Aronson, 1988). Quizás no sea ésta la situación ideal dado que las explicaciones alternativas parecen sumarse a la teoría de disonancia cognitiva, no contradecirla. En el caso de la teoría del manejo de impresiones, por ejemplo,

entendemos que las personas quieren actuar de forma consistente para sí mismos y para los demás también. Desde esta perspectiva permanece la idea de que las personas se esfuerzan por mantener la consistencia cognitiva (Cialdini, Petty y Cacioppo, 1981; Cooper y Croyle, 1984).

COHERENCIA DEL AUTO-CONCEPTO

El self

Gran parte de la información que procesamos día a día está relacionada con el *self*. La mayor parte de esta información viene de experiencias vitales específicas del tipo «no me sentí muy cómoda en esa charla de grupo» y «no hablé mucho durante esa excursión de la clase». A medida que las experiencias se van sumando hace falta resumir y organizar esa información y convertirla en un todo coherente. A partir del procesamiento activo de multitud de experiencias personales el individuo construye una representación general del *self*, por ejemplo «en general soy tímido cuando estoy en grupo».

De acuerdo con Hazel Markus (1977) *el self* es un compuesto de varios «esquemas del *self*» correspondientes a distintos ámbitos. Los esquemas del *self* son generalizaciones cognitivas sobre un mismo derivado de la experiencia pasada que sirven para orientar y organizar el procesamiento de la información referida a uno mismo que se da en las experiencias sociales que tiene la persona. Los esquemas del *self* surgen de las reflexiones sobre las evaluaciones sociales (hechas por uno mismo y por los demás) y del significado que tienen estas evaluaciones. Una vez contruidos, los esquemas del *self* sirven de etiquetas para resumir y organizar toda la riqueza de experiencias sociales pasadas y futuras del individuo (Harter, 1988; Kinlstrom y Cantor, 1984; Markus y Sentis, 1982; Scheier y Carver, 1988).

El *self* está relacionado con la motivación de dos maneras. Primero, el *self* es una estructura cognitiva que funciona como una constante (un estado actual/presente) y que puede proyectarse a un estado futuro. Como en el caso de un plan o una meta la discrepancia entre el «*self* actual» y el «*self* ideal» inicia la conducta dirigida a reducir la discrepancia entre *self* actual/*self* posible. Segundo, el *self* formado busca feedback que sea consistente con su auto-concepto y evita la información que se contradiga con su auto-concepto. La idea básica de la consistencia de auto-concepto es que en el caso de que me digan que soy tímida cuando pienso que soy abierta o que alguien me diga que soy inteligente cuando me creo tonta surgirá una tensión motivacional provocada por la desconfirmación de mi auto-concepto.

El self posible: la conducta dirigida hacia una meta

Los *selfs* posibles son los *selfs* ideales que las personas desearían ser (Markus y Nurius, 1986). De acuerdo con Markus y Nurius, algunos *selfs* posibles serían, por ejemplo, el *self* exitoso, el *self* creativo, el *self* rico, el *self* delgado, o el *self* admirado. El *self* actual representa el estado actual y presente del individuo mientras que el *self* deseado representa el estado futuro al que aspira el individuo. La función del *self*, como la de la

meta es de darle a la persona un incentivo atractivo por el que se pueda esforzar. El *self* posible, por ser atractivo, constituye también un potente ímpetu a la acción. Por ejemplo, la persona de 120 kilos que se imagina pesando 60 kilos se crea un ímpetu para la acción (a raíz de la discrepancia entre el *self* de 150 kilos y el *self* de 60 kilos) que en sí ofrece otros incentivos atractivos (por ejemplo, el *self* como más delgado, atractivo, socialmente aceptado y generalmente más feliz). El atractivo que encierran estos incentivos energiza la conducta y la dirige hacia la ejecución de conductas concretas (por ejemplo, el ejercicio, el cambio de costumbres alimenticias). Por lo tanto, los *selfs* posibles son de naturaleza motivacional en el sentido de que energizan la conducta dirigida hacia una meta.

El self coherente: la conducta dirigida por la disonancia

Una vez establecidos, los esquemas del *self* (actuales) se hacen cada vez más resistentes a las informaciones contradictorias (Markus, 1977, 1985). Una de las razones por la que los esquemas del *self* son relativamente estables es que las personas buscan información que confirme su auto concepto de forma activa y evitan las informaciones contradictorias (Swann, 1983, 1985; Tesser, 1987).

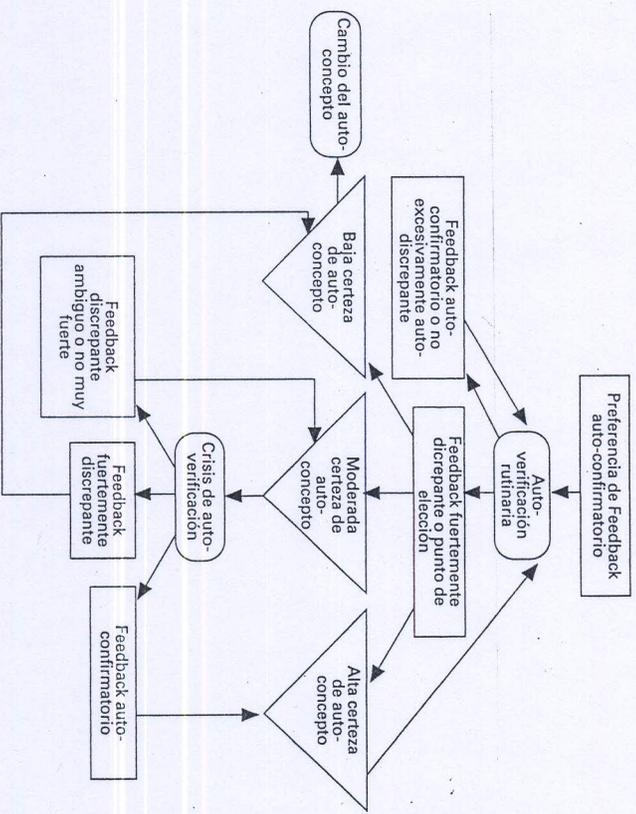
Para asegurar la estabilidad de sus auto-conceptos, las personas tienden a: 1) esforzarse para asegurarse de que los demás les vean como se ven a sí mismos, y 2) cambiar su entorno social y físico para confirmar su autoconcepto (Swann, 1983). Para asegurarnos que los demás nos ven como nos vemos a nosotros mismos adornamos nuestras señas y símbolos de auto-presentación. Algunos ejemplos de estas señas y símbolos incluyen el aspecto que queremos transmitir a través de la ropa, las dietas, el culturismo, la cirugía estética, el bricolaje, etcétera. Para asegurarnos de que las personas nos tratarán de manera que sea consistente con nuestras percepciones de nosotros mismos interactuamos intencionadamente con personas que nos tratan tal como queremos ser tratados. Por ejemplo, Robinson (1989) encontró que las personas con una alta autoestima eligen interactuar con personas que les evalúan positivamente mientras que las personas con baja autoestima eligen interactuar con personas que les evalúan negativamente.

A pesar de nuestras estrategias por asegurarnos informaciones autoconfirmadoras, a veces recibimos informaciones que no son consistentes con nuestra auto-percepción. Nuestra primera defensa ante este tipo de información es distorsionarla o cambiarla para que no siga siendo discrepante. Cuando las personas reciben informaciones auto-discrepantes surgen una serie de preguntas fáciles de anticipar: ¿Es válida la información?, ¿la fuente de la información es de fiar?, ¿hasta qué punto me concierne o me importa esta información? (Crary, 1966; Markus: Swann, 1983). Las personas hacen esta gimnasia mental para rechazar o desprestigiar la información discrepante. Por ejemplo, las personas pueden rechazar la información basándose en que la información no es válida («las puntuaciones dieron un resultado de inteligencia baja porque estaba enfermo ese día»), descalificando la fuente de la información («qué sabrá él si es un tonto») y quitándole importancia o relevancia a la información («no es lo que sabes, sino a quién conoces lo que importa»). El punto que todas estas distorsiones tienen en común es que: 1) ignoran la información que podría desconfirmar su auto-concepto, y 2) permiti-

ten a la persona evadirse de la tensión producida por una inconsistencia entre el auto concepto y el feedback que recibe de sus conductas. Semejante gimnasia mental no disipa mucho del trabajo mental en la resolución de la disonancia cognitiva.

A modo de ilustración se puede reflexionar sobre el proceso aliado de auto-verificación, tal como aparece en la Figura 7.6. Las personas prefieren el feedback que les confirme su forma de verse a sí mismos. En la vida cotidiana se da la auto-verificación de manera bastante regular debido a que las personas dan signos y señales externas de cuáles son sus auto-concepciones y porque suelen interactuar con personas que les dan feedback autoconfirmatorio (por ejemplo, Swann y Hill, 1982). Sin embargo a veces se interrumpe la rutina de auto-verificación en los casos donde la persona se encuentra ante feedback potencialmente auto-discrepante, como cuando una persona tímida se convierte en el alma de una fiesta.

De acuerdo con William Swann (1983) el impacto que tiene el feedback auto-discrepante depende de lo segura que se sienta la persona de su auto-concepto preexistente. La certeza de auto-concepto es lo segura que está la persona de tener conocimiento de sí misma (Harris y Snyder, 1986). Cuando estamos seguros de nuestros auto-concepto, cualquier feedback fuertemente discrepante es evaluado como una información más



Fuente: Swann (1983).

Figura 7.6. Proceso de auto-verificación y cambio del auto-concepto.

en el contexto de toda una vida de información histórica («bueno, fui el alma de la fiesta esta vez pero no era tan abierta en ninguna de las mil fiestas a las que he acudido, así que a pesar de todo sigo siendo tímida»). Los individuos con un alto grado de certeza desvían el feedback altamente discrepante y lo sitúan en el contexto de todo el cúmulo de informaciones pasadas sobre el self. En el caso de que haya un alto grado de certeza sobre el self, éste se convierte en un elemento de estabilidad fuerte no sujeto al cambio.

En el caso de la persona que está menos segura de su auto-concepto preexistente, las auto-desconfirmaciones fuertes pueden desencadenar una «crisis de auto-verificación». Si un estudiante se cree la persona más popular de la clase (aunque no tiene certeza absoluta de que esto sea así), pero no encuentra nadie que quiera ir con él al baile de fin de curso, entonces puede entrar en una crisis de auto-verificación y prestarle mucha información al feedback discrepante. Si el estudiante es capaz de solicitar más feedback auto-confirmatorio (si le tranquilizan sus amigos, por ejemplo) entonces puede evitar entrar en crisis y hasta puede que aumente la certeza de su self preexistente. Si el feedback adicional sigue siendo ambigüamente discrepante puede que su auto-concepción se torne ambigua y se produzca una crisis de auto-verificación. Si el estudiante acepta el feedback fuertemente discrepante entonces este acto de reconocimiento debilitará la certeza que tiene de su auto-concepto preexistente y llevará al cambio del auto-concepto. Independientemente de la posibilidad de un eventual cambio del auto-concepto, lo que se quiere transmitir es que las personas tienen una fuerte tendencia a mantener su auto concepción preexistente y anular o distorsionar cualquier feedback discrepante.

RESUMEN

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 capítulo 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 contrarrestación interno en el que se evalúa la conducta presente en relación a una estándar, sea un estado ideal, una meta, una creencia o un auto concepto. 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. Cualquiera discrepancia entre un estado 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 al individuo a realizar una conducta dirigida por un plan para volver a ajustar los estados actual e ideal. Actualmente, en lo que representa una revisión teórica, el concepto de plan se extiende para incluir el concepto de «motivación correctiva». Esto significa que las dis-

crepancias 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 y 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 rindiendo 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 (Cooper y Fazio, 1984) 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, cambio de la conducta, cambio 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 desconfirmador es irrefutable las personas pueden entrar en una angustiante crisis de auto-verificación.



C A P Í T U L O

8

La motivación de expectativa

¿Qué es una expectativa?

Dos tipos de expectativa

Teoría de la expectativa X valor

Indefensión aprendida

Holgazanería aprendida

Criticas y explicaciones alternativas a la indefensión

Teoría de la reactividad

Resumen

No hace mucho tiempo los encargados de los zoos americanos enviaban sus cazadores expertos a tierras extranjeras para que capturaran animales. Los animales eran capturados y metidos en jaulas uno por uno. Como sería de esperar, los animales estaban extremadamente furiosos y agresivos al principio. Una vez enjaulados, se les subía a un barco que tardaba unos dos meses en llegar al zoo.

Durante la travesía, los animales se volvían cada vez menos agresivos y más apáticos. A las pocas semanas desistían en sus intentos de escapar y se pasaban los días inmóviles y acurrucados en una esquina de su jaula. Los hábitos alimenticios de la mayoría de los animales cambiaban radicalmente y muchos de ellos perdían mucho peso. Desgraciadamente un 90 % de los animales moría durante la larga travesía, incluyendo prácticamente todas las crías.

Naturalmente esta tendencia preocupaba a los encargados de los zoos por lo que se afanaron en resolver la situación. Al principio creyeron que los cazadores les hacían algún tipo de daño pero después de realizar varias inspecciones estaba claro que los animales sufrían muy pocos daños físicos. Los cazadores disparaban contra los animales con balas tranquilizantes y los introducían en las jaulas con mucho cuidado. Una vez enjaulados los animales recibían abundante agua y comida. De hecho la vida en la jaula era, en muchos aspectos, bastante superior a la vida salvaje. Cuando estaban en libertad, los animales quedaban heridos constantemente; luchaban por su territorio, comida y pareja; contraían enfermedades varias, virus e infecciones parasitarias y en épocas de sequía sufrían graves privaciones de agua y comida. Dada la continua atención veterinaria que recibían, los encargados de los zoos seguían sin entender por qué se morían con tanta rapidez.

Un día a un tripulante del barco se le cayó una herramienta de madera dentro de la jaula de uno de los grandes felinos y allí lo dejó, no queriendo arriesgarse a cogerlo. Durante la travesía este empleado observó que este felino era mucho más activo que los otros porque atacaba y mordía la herramienta de madera continuamente. Tal como ocurrió, este felino sobrevivió la travesía. Esta observación llevó a los encargados de los zoos a pensar en la posibilidad de que los animales moribundos estuvieran sufriendo las mismas emociones que los prisioneros de guerra. Como los prisioneros de guerra, estos animales eran enjaulados y privados de su libertad y auto-determinación. Podía ser que la experiencia de confinamiento y falta de esperanza de estos animales era lo que contribuía a la tasa de mortandad.

Sobre esta hipótesis, los encargados del mantenimiento de los zoos diseñaron jaulas nuevas que reproducían los hábitos naturales de los animales. En estas jaulas los animales tenían que esforzarse algo por conseguir comida, tenían animales disecados a los que atacar y podían jugar con varios objetos. Los empleados de barco introducían objetos en las jaulas de manera aleatoria para estimular o incluso estresar levemente a los animales y periódicamente los cambiaban de jaula. Al hacer que el animal se esforzara por conseguir su comida, al estimularlo y estresarlo a diario y al hacer que el animal se adaptara a jaulas nuevas, cada animal tenía la oportunidad de ejercer algo de control sobre su entorno y por lo tanto de mejorar su propio bienestar. Las nuevas jaulas funcionaron. Los animales transportados pasaron de una tasa de mortandad del 90 % a una tasa de supervivencia del 90 %. Estas observaciones nos pueden ayudar a empezar a comprender la importancia que tienen las expectativas sobre los motivos y el bienestar personal. Si esperamos que nuestros esfuerzos por adaptarnos sean inútiles tendemos

a rendirnos y a comportarnos de una manera apática. Si esperamos que nuestros esfuerzos de enfrentamiento nos sirvan para controlar nuestro entorno entonces continuaremos continuar con estos esfuerzos y trabajaremos activamente para modificar nuestro entorno.

¿QUE ES UNA EXPECTATIVA?

Al explicar la conducta, los teóricos cognitivos suelen hacer uso del término «expectativa». El término expectativa se usó por primera vez en el análisis motivacional de la conducta hecha por dos de los teóricos pioneros presentados en el Capítulo 7 —Edward Tolman y Kurt Lewin. Siguiendo en la misma línea, los psicólogos cognitivos actuales definen la expectativa como la evaluación subjetiva de la probabilidad de alcanzar una meta concreta. Lo que permite al individuo predecir la probabilidad de que se dé un acontecimiento o una consecuencia es una estructura de conocimiento basada en la experiencia previa. Cuando un político inicia una campaña, evalúa la probabilidad de que gane las elecciones. Cuando una atleta entra en una competición, evalúa la probabilidad de recibir el aplauso del público y el trofeo ganador. En la anticipación de los resultados de las elecciones o en el reconocimiento atlético están implícitas evaluaciones subjetivas de la probabilidad de conseguir estas metas.

DOS TIPOS DE EXPECTATIVA

Existe más de un tipo de expectativa (Bandura, 1977, 1986; Heckhausen, 1977). Albert Bandura (1977, 1986) propuso una popular distinción entre tipos de expectativas al diferenciar entre «expectativas de eficacia» y «expectativas de resultado». La expectativa de eficacia, como puede verse en la Figura 8.1, representa el juicio que una persona hace sobre la seguridad que tiene de poder realizar una conducta en particular. El segundo tipo de expectativa, que también queda ilustrado en la Figura 8.1 se llama expectativa de resultado. Una expectativa de resultado es la estimación que hace la persona de que la conducta, una vez realizada tendrá un resultado concreto. Resumiendo, una expectativa de eficacia es la estimación de la probabilidad de que una persona pueda realizar un acto mientras que la expectativa de resultado es la estimación hecha

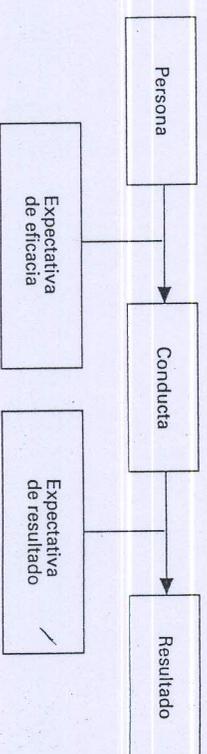


Figura 8.1. Distinción entre expectativas de eficacia y de resultado.

por la persona de la probabilidad de que la conducta, una vez realizada, tenga ciertas consecuencias sociales, físicas y auto-evaluativas.

La razón de la distinción hecha por Bandura entre expectativa de eficacia y expectativa de resultado enfatiza el hecho de que ambos son determinantes causales de la iniciación y persistencia de la conducta. Imagínense al médico evaluando la posibilidad de realizar una intervención quirúrgica a corazón abierto a una paciente. El grado al que el médico inicia la cirugía y persiste hasta terminar la operación está en función de dos, no una expectativa: 1) la expectativa de eficacia que tiene el médico de que puede realizar la conducta necesaria para realizar la cirugía y 2) la expectativa de resultado que tiene el médico de que la cirugía tendrá ciertas consecuencias físicas y sociales para la paciente.

Teniendo en cuenta tanto las expectativas de eficacia como las de resultado, no resulta difícil comprender las reticencias de la gente a la hora de participar en actividades tales como hablar en público, tener citas, participar en competiciones atléticas y hacer entrevistas de trabajo. Es de esperar que realizar cada una de estas actividades puede conducir a una persona a los resultados deseados pero al mismo tiempo es posible que se puedan tener dudas sobre la habilidad de uno para realizar cada una de estas conductas de forma competente. Por lo tanto, y tomando el caso de un parado, aunque la persona espere que la entrevista aumente sus posibilidades de conseguir un buen trabajo evitará la entrevista en la medida en que sus expectativas de poder hacer una buena entrevista sean bajas.

Expectativas de eficacia

Una expectativa de eficacia es una estimación probabilística de la certeza que tiene una persona de poder realizar una conducta o secuencia de conductas de manera adecuada. Generalmente cuando las personas esperan poder realizar una conducta adecuada, también están dispuestas a participar en las actividades que implican tales conductas, a desplegar los esfuerzos necesarios para cumplir con los retos que se presentan y a persistir si se presentan obstáculos (Bandura, 1989; Bandura y Cervone, 1983; Weinberg, Gould y Jackson, 1979). Cuando las personas esperan no poder realizar una conducta de manera exitosa no están dispuestos a participar en las actividades que requieren tales conductas, se esfuerzan menos y se conforman con resultados mediocres antes de acabar y se rinden si se presentan obstáculos (Bandura 1989). Dada la importancia que tienen las expectativas de eficacia en la iniciación, persistencia y regulación de la conducta sería útil analizar cómo surgen las expectativas de eficacia. Las expectativas de eficacia surgen de cuatro antecedentes: experiencia directa, experiencia indirecta, persuasión verbal y estado fisiológico.

Experiencia directa. La experiencia directa es la mayor fuente de expectativas de eficacia (Bandura, 1986). Si se evalúa que una conducta se ha realizado exitosamente entonces aumenta la eficacia percibida pero si se juzga que una actividad no ha sido realizada exitosamente entonces baja la eficacia percibida. Por ejemplo, si una persona decide correr un kilómetro y se para un par de veces antes de llegar a la línea de meta entonces su expectativa de eficacia futura de poder correr un kilómetro se reduce. Es

muy importante en este punto recalcar que el éxito de la conducta se refiere sólo a si una persona ha realizado o no una acción determinada y no las consecuencias que pueda tener esa conducta, como pueden ser las de ganar o perder.

La importancia que tiene el rendimiento individual en cuanto a las expectativas de eficacia futuras depende de la fuerza de las expectativas que ya tiene la persona. Si el éxito repetido le ha creado al halterófilo que intenta levantar un peso de 150 kilos o a la comercial que intenta cumplir con su cuota mensual una fuerte expectativa de eficacia entonces un fracaso ocasional no provocará cambios en su expectativa de eficacia anterior. Sin embargo en la medida en que la expectativa de eficacia no es firme, los fracasos sucesivos serán predictivos de los juicios de eficacia futuros. Se puede aclarar este punto usando términos probabilísticos. Consideremos el caso de dos lanzadores de jabalina que tienen expectativas de eficacia del 80 % de poder lanzar una jabalina 60 metros. La lanzadora experimentada ha realizado unos 100 lanzamientos a menos de 60 metros y unos 400 lanzamientos a más de doscientos metros mientras que la lanzadora novata sólo ha hecho cinco lanzamientos, uno de los cuales alcanzó menos de 60 metros y los demás más de 60 metros. Si en el siguiente lanzamiento ambas atletas lanzan la jabalina a 50 metros, el juicio de eficacia de la lanzadora experimentada se reducirá muy poco (quizás del 80 % al 79 %) mientras que la lanzadora novata tendrá muchas más probabilidades de reducir su precario juicio de eficacia (quizás del 80 % al 67 %).

Experiencia indirecta. La expectativa de efectividad de una persona se basa no sólo en la experiencia directa sino también en las observaciones de cómo otras personas han realizado la misma conducta. La expectativa de eficacia puede verse incrementada observando cómo otras personas realizan la conducta con éxito (Bandura, Adams, Hardy y Howells, 1980; Kazdin, 1979). El ver a otros realizar la conducta tiende a convencer a la persona que observa de que «si ellos lo pueden hacer yo también». Por otra parte, la experiencia indirecta puede también tener el efecto contrario. El observar la incapacidad de una persona de realizar la conducta puede reducir la expectativa de efectividad: «¿Si ellos no lo pueden hacer qué me hace pensar que yo sí puedo?» (Brown y Inouye, 1978).

El grado en que la experiencia indirecta puede afectar las expectativas de efectividad depende de dos factores. Primero, cuanto mayor es la similitud percibida entre el observador y el actor, mayor impacto tendrá la experiencia indirecta. Segundo, cuanto menos experiencia tiene el observador en relación con la conducta observada, mayor impacto tendrá la conducta observada (dado que tiene poca experiencia en la que basar sus juicios). Por lo tanto, la experiencia indirecta es una fuente potente de expectativas de eficacia en el caso de la personas con poca experiencia que observan como actúan otras personas parecidas a ellas mientras que no lo es tanto para las personas con experiencia que observan cómo actúan otras personas que se parecen poco a ellas.

Persuasión verbal. Los entrenadores, los padres, los profesores, los jefes y los terapeutas a veces intentan convencer a los demás de que pueden realizar una conducta a pesar de la evaluación de ineffectividad que ha hecho el individuo. Dar ánimos es una manera de persuadir a las personas para que se fijen en sus habilidades potenciales y que ignoren sus deficiencias y sus fracasos anteriores. Si la persuasión verbal es efectiva en-

tonces es probable que la persona espere realizar una conducta con éxito y despliegue y mantenga un mayor esfuerzo. Por supuesto la efectividad que pudiera tener la persuasión quedaría en entredicho si entrara en contradicción con la experiencia directa, en forma de feedback de rendimiento discrepante.

Estado fisiológico. Existe una forma definitiva de creación y cambio de las expectativas de eficacia que se puede observar mediante de la medición del estado fisiológico. La fatiga, la falta de aliento y el dolor son señales de ineficacia física (Taylor, Bandura, Ewart, Miller y DeBusk, 1985). Además, la activación del sistema nervioso autonómico indica tensión, miedo y estrés y por ende ineficacia. Por otra parte, la ausencia de fatiga, dolor, nerviosismo y activación del sistema nervioso autonómico tiende a incrementar la sensación de eficacia del individuo (Bandura y Adams, 1977).

Existe una dirección causal bidireccional entre la ineficacia y la activación fisiológica: la ineficacia produce una mayor activación lo que a su vez es señal de ineficacia. En un estudio, los investigadores entrenaron a dos grupos de estudiantes para tener expectativas de eficacia bajas o altas de poder resolver unos problemas matemáticos (Bandura, Cioffi, Taylor y Brouillard, 1988). Tras el entrenamiento y durante el experimento los dos grupos no mostraron diferencias de ritmo cardíaco previas a la prueba matemática. Sin embargo durante y especialmente después de la prueba matemática los sujetos bajos en eficacia tenían un ritmo cardíaco significativamente más alto que los sujetos altos en eficacia. Presumiblemente, la ineficacia percibida de los sujetos bajos en eficacia aumentaba a medida que pasaban de un problema a otro lo que aumentaba el ritmo cardíaco, que a su vez alimentaba sus percepciones de ineficacia.

Tanto la experiencia indirecta como la persuasión verbal como el estado fisiológico desempeñan un papel relativamente menor a la hora de determinar las expectativas de eficacia (la experiencia directa es el mayor determinante). El estado fisiológico afecta los juicios de eficacia y las expectativas cuando no se tiene certeza de eficacia inicial. Una expectativa de eficacia incierta hace que la persona atienda a toda la información que le indique cómo podría actuar. Por ejemplo, si una persona se encuentra en el borde de una piscina y no está segura de si puede o no saltar del trampolín entonces se fijará en sus señales fisiológicas para así poder realizar un juicio de eficacia o bien un juicio de ineficacia. Si le late el corazón fuertemente entonces la persona probablemente evaluaría que es ineficaz mientras que si se encuentra tranquila tenderá a evaluarse como eficaz. En el caso de que las expectativas de eficacia estén inicialmente bastante arraigadas entonces las personas no tienden a fijarse en las señales fisiológicas (Carver y Blaney, 1977).

Expectativas de resultado

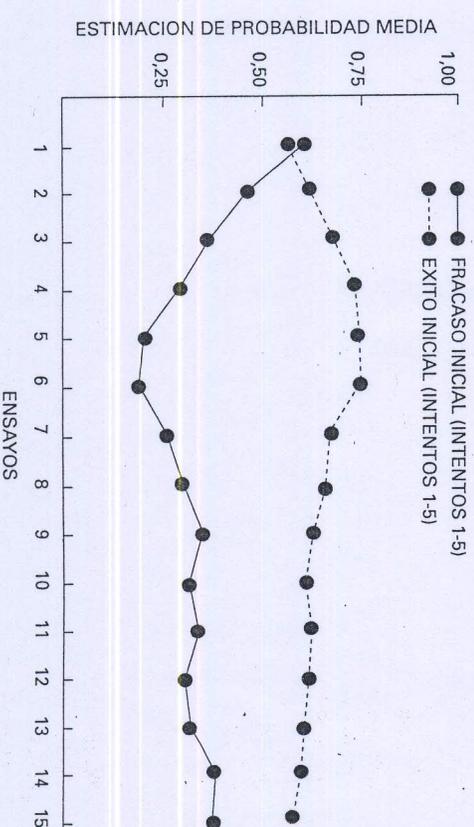
Mientras que las expectativas de eficacia implican juicios por parte de la persona sobre lo bien que puede realizar una conducta concreta, las expectativas de resultado implican juicios por parte de la persona sobre si una conducta en concreto tendrá un resultado específico. Básicamente, las expectativas de resultado son del tipo «Si hago la conducta X bien entonces obtendré el resultado Y». Algunos ejemplos de expectativas de resultado son: «Si estudio cuatro horas al día sacaré un sobresaliente en mi curso de psi-

cología»; «Si hago un kilómetro de footing cada día de esta semana entonces perderé un kilo»; y «Si le pido que venga conmigo al baile entonces me rechazará».

Las expectativas de resultado, como las expectativas de eficacia se suelen explicar en términos probabilísticos. Si uno cree que obtendrá un resultado seguro si realiza una determinada conducta bien entonces se tiene una alta expectativa de resultado (por ejemplo, prob. >90%). Si se cree que seguramente no se obtendrá un resultado deseado si se realiza una determinada conducta bien entonces se tiene una baja expectativa de resultado (por ejemplo, prob. <10%). Así y todo las personas tienen más tendencia a perseguir metas que creen que podrán conseguir. Cuatro factores determinan las expectativas de resultado: el feedback del resultado, la dificultad de la tarea, la información derivada de las comparaciones sociales y las diferencias de personalidad.

El feedback del resultado. Cualquiera experiencia de fracaso o de éxito tras la realización de una tarea es de suma importancia a la hora de adquirir y cambiar una expectativa de resultado. Mientras las personas realizan una tarea tienen la capacidad de evaluar si su actividad produce resultados exitosos o si fracasa. La evaluación de éxito o fracaso puede ser subjetiva («lo hice mejor de lo que pensaba que lo haría y por lo tanto siento que he tenido éxito») u objetiva («he ganado el premio así que he tenido éxito»).

La Figura 8.2 muestra el efecto que tiene el feedback de resultado objetivo sobre la expectativa de resultado futuro de la persona. Los datos se tomaron del estudio de Feather (1966) en el que los sujetos trabajaron sobre una serie de 15 anagramas de los que los primeros cinco eran o muy difíciles o muy fáciles. Por lo tanto, la mitad de los sujetos fueron preparados para una experiencia de fracaso inicial y la otra mitad para



Fuente: Feather (1966).

Figura 8.2. Relación entre feedback del rendimiento y las expectativas de resultado.

una experiencia de éxito inicial. A continuación los sujetos siguieron trabajando sobre los anagramas 6-15 que eran de dificultad moderada e iguales para los dos grupos. Como muestra la figura, las expectativas de éxito en los ejercicios 6-15 quedaron significativamente sesgadas por los resultados del rendimiento inicial. El éxito inicial produjo un sesgo hacia una mayor probabilidad de éxito en las expectativas de resultado siguientes mientras que el fracaso inicial produjo un sesgo hacia una menor probabilidad de éxito (Feather, 1966; Feather y Saville, 1967). Estos datos son de especial interés debido a que los sujetos de los grupos de éxito inicial o fracaso inicial tuvieron un rendimiento similar en los ejercicios 6-15.

Dificultad de la tarea. Además del feedback de rendimiento, las expectativas de resultado también están determinadas por las percepciones de la dificultad de la tarea. Las evaluaciones sobre la dificultad de la tarea dependen de las características específicas y destacadas de la tarea. Por lo tanto, el escalador se fija en una fuerte pendiente, el programador repasa un programa de ordenar complejo y el estudiante ojea el libro de psicología de 500 páginas. La pendiente de la roca, la complejidad del programa y la cantidad de páginas que tiene el libro se evalúan como características difíciles de la tarea. En otra ocasión puede que el escalador se fije en una pendiente relativamente suave, que el programador le eche un rápido vistazo a un programa de ordenador fácil y que el estudiante repase un artículo de tres páginas. Las rocas con poca pendiente, los programas de ordenador fáciles y la brevedad de un escrito se evalúan como características fáciles de la tarea. Por lo general, las características difíciles de las tareas llevan a expectativas de éxito bajas mientras que las características fáciles de las tareas llevan a expectativas de éxito altas.

Información derivada de la comparación social. El tercer determinante de la expectativa de resultado es la observación de los resultados obtenidos por otros en la misma tarea (De Villis, De Villis y McCauley, 1978). La persona que realiza una actividad casi siempre es consciente de que existe una norma grupal de lo que constituye el éxito o el fracaso en esa actividad. Si el actor es consciente de los resultados que han tenido otros en el pasado entonces su expectativa de resultado se basará parcialmente en este tipo de comparación social. Por ejemplo, la estudiante tendrá una idea de qué resultados han tenido los estudiantes que se apuntaron al curso que le interesa por lo que no entrará en el curso a ciegas. Se matriculará con una expectativa de resultado que coincida con los resultados que suelen obtener los estudiantes del mismo curso. También sería el caso de que si un equipo deportivo juega contra un equipo que siempre pierde entonces ese equipo esperará ganar.

Factores de personalidad. Un último determinante de las expectativas de resultado son las características de personalidad. Una de las diferencias individuales que predicen a la gente a sobrestimar sus posibilidades de éxito antes de realizar una tarea es la necesidad de logro (por ejemplo, Weiner, 1974). Las personas con alta necesidad de logro suelen tener expectativas de resultado excesivamente optimistas. Por otra parte, las expectativas de resultados de las personas con baja necesidad de logro suelen ser pesimistas en el sentido de que subestiman las posibilidades de éxito. McFarlin y Blasco-

vich (1981) encontraron el mismo patrón de sobrestimación-subestimación entre individuos con alta auto-estima (sobrestimadores) y baja auto-estima (subestimadores). Las variables que inciden en la adquisición y el cambio tanto de las expectativas de eficacia como de las expectativas de resultado están resumidas en la Tabla 8.1. Por razones prácticas y teóricas es importante detallar los determinantes de los dos tipos de expectativas. A nivel teórico, el hecho de que las expectativas de eficacia y de resultado tengan distintos determinantes es razón añadida para establecer una distinción conceptual. A nivel práctico, la Tabla 8.1 implica la necesidad de aplicar distintas estrategias terapéuticas a personas con expectativas bajas pero realistas, por ejemplo. Para cambiar las expectativas de eficacia algunas posibilidades prometedoras son la experiencia directa, la experiencia indirecta, la persuasión verbal y el estado fisiológico. Por otra parte, para cambiar las expectativas de resultado es mejor dirigir la atención hacia el feedback de resultado, las percepciones de la dificultad de la tarea, la información derivada de la comparación social y los factores de personalidad.

TEORÍA DE LA EXPECTATIVA X VALOR

La teoría de expectativa x valor propone que la tendencia de aproximación a un estímulo está en función de la multiplicación de los constructos cognitivos de expectativa y valor. La teoría de expectativa x valor deriva del trabajo de Tolman pero especialmente de Lewin, sendos teóricos pioneros. Tanto Tolman como Lewin consideraron que la conducta es resolutive y dirigida por metas en la medida en que las personas se esfuerzan por conseguir objetos valorados positivamente y evitan objetos valorados negativamente. A continuación se tratará el tema de cómo estos dos constructos cognitivos interactúan.

Expectativa. En la teoría de la expectativa x valor el concepto de expectativa es sinónimo con el de expectativa de resultado por lo que una expectativa es una creencia de que la realización de una conducta en particular tendrá un resultado concreto. La expectativa se expresa en términos numéricos (también el valor se explica de la misma manera). Una expectativa del 90 % por ejemplo, indica que la persona tiene mucha seguridad de que una conducta tendrá un resultado en particular. Una expectativa del 10 % indica que la persona está muy convencida de que una conducta no tendrá un resultado particular.

Tabla 8.1. Fuentes de expectativas de eficacia y de resultado

Fuentes de expectativas de eficacia	Fuentes de expectativas de resultado
(1) Experiencia directa	(1) Feedback del resultado
(2) Experiencia indirecta	(2) Dificultad de la tarea
(3) Persuasión verbal	(3) Información derivada de las comparaciones
(4) Estado fisiológico	(4) Diferencias de personalidad

Valor. El valor es la satisfacción que la persona puede potencialmente derivar de un estímulo ambiental (Vroom, 1964). Un estímulo se valora positivamente cuando una persona prefiere tenerlo a no tenerlo y se valora negativamente cuando una persona prefiere no tenerlo a tenerlo. Cuando un niño está en el colegio se encuentra en un entorno rico en estímulos de distinto valor. Si se expresara el valor en una escala del -10 a $+10$, el valor que el niño le da a los estímulos en su entorno podría resumirse de la siguiente manera: patio $+9$, el amigo Juan $+10$, el profesor $+5$, la directora del colegio -1 , la lectura -2 , los concursos de gramática, -10 , el arte $+2$, el deporte -4 . Los signos de más o menos antes de cada número indican la dirección que toma el tono hedónico de cada estímulo ($+$ = valor positivo, $-$ = valor negativo) y el número de la escala (0 a 10) indica la intensidad del tono hedónico.

Aunque el concepto de valor parecería ser un constructo sencillo tiene muchos determinantes (Ortony, Clore y Collins, 1988). Primero, un objeto puede tener un valor «intrínseco» por el afecto positivo que se deriva del solo hecho de realizar la actividad, como por ejemplo las aficiones o la actividad sexual. Segundo, un objeto puede tener un valor de «dificultad» derivado del placer que se siente al llegar a dominar una actividad que exige mucha habilidad como por ejemplo escalar el monte Everest o convertirse en el presidente de la clase. Tercero, un objeto puede tener un valor «instrumental» por la satisfacción derivada de cumplir con una tarea necesaria para la obtención de una meta futura más importante, como aprobar el examen de conducir o tener éxito en una entrevista de trabajo. Cuarto, un objeto puede tener valor extrínseco por el placer derivado de las consecuencias reales de realizar la actividad como por ejemplo recibir una nómina o un premio. Finalmente, un objeto puede tener valor «cultural» por hacer que uno sea admirado por la sociedad, como por ejemplo enrolarse en las fuerzas armadas o ayudar a una persona necesitada.

Fuerza. Las expectativas y los valores se combinan en una tendencia conductual de aproximación o evitación a los objetos del entorno. Esta tendencia conductual se conoce como «fuerza» (Vroom, 1964). Sobre el supuesto de que las personas se comportan racionalmente, el grado de fuerza de acercamiento o de alejamiento a un estímulo es un producto de las expectativas y de los valores. Así la Fuerza = Expectativa \times Valor. Cuanto mayor es el producto de las expectativas de éxito por el valor del objeto-meta en una persona, más intensa será su motivación (es decir, fuerza) por acercarse a esa meta. Por otra parte cuanto menor es el producto de las expectativas de éxito por el valor del objeto-meta, más intensa será la motivación de la persona de alejarse de esa meta. El signo de multiplicación es importante porque si el valor de la expectativa o del valor es cero, la fuerza también será de cero. Si una persona no tiene expectativa de éxito o si un estímulo ambiental es totalmente neutral ($V = 0$), entonces la fuerza de aproximación o de evitación también estará en 0. Numerosos experimentos han demostrado que la fórmula expectativa \times valor predice el rendimiento bastante bien (Feather y Newton, 1982; Mitchell, 1974; Schawab, Olian-Gottlieb y Heneman, 1979).

Si aplicamos el concepto de expectativa \times valor a la motivación humana podemos tomar el ejemplo del dilema motivacional en el que se encontraría el estudiante de COU que intenta decidir qué carrera hacer. Como muestra a Tabla 8.2, cada una de las carreras universitarias sería un estímulo ambiental al que se le podría asignar una expectativa de éxito y un valor. La expectativa de éxito sería la creencia del estu-

Tabla 8.2. Aplicación del marco de la expectativa \times valor aplicado a la elección de una carrera

Carrera	Expectativa ^a	Valor	Fuerza (E \cdot V)
Médico	0,40	9	3,60
Maestro	0,75	6	4,50
Astronauta	0,01	10	0,10
Voluntario	0,95	2	1,80
Atleta profesional	0,75	9	0,90
Trabajador de fábrica	0,75	4	3,00
Enfermero	0,50	7	3,50
Político	0,15	9	1,35

^a La expectativa se expresa en una escala de 0,0 a 1,0; el valor se expresa en una escala de 0 a 10.

dante de que si hace la carrera entonces tendrá un futuro dentro de esa carrera. El valor sería la estimación que hace el estudiante de lo entretenido que sería hacer esa carrera (basándose en sus valores intrínsecos, de dificultad, instrumentales, extrínsecos y culturales).

Si a cada posible carrera se le asigna una expectativa (de éxito) y un valor, entonces se puede calcular la tendencia (fuerza) a seguir cada una. Las carreras de profesora (4.50) y médico (3.60) tienen fuerzas bastante altas mientras que las carreras de astronauta (0.10), y atleta profesional (0.90) tienen fuerzas relativamente bajas a pesar de tener un alto valor. Una observación más detallada de la Tabla 8.2 ilustra una proposición básica del concepto de expectativa \times valor y es que para que una persona esté energizada para perseguir una meta, tanto la expectativa como el valor tienen que ser relativamente altos. Si sólo hay puntuaciones altas de expectativa (por ejemplo, en voluntaria o trabajadora de fábrica) o de valor (por ejemplo, en político y atleta profesional) entonces la tendencia de aproximación a una meta será baja.

Un segundo ejemplo de la tendencia a hacer uso de esta forma racional de toma de decisiones podría ser la joven que intenta decidir a quién invitar a un baile (ver la Tabla 8.3). Para esto hay que cambiar «carrera» en la Tabla 8.2 por «posible acompañante». En la Tabla 8.3 los números asignados bajo expectativa, valor, y fuerza para los cuatro acompañantes posibles son los mismos que para las primeras cuatro opciones de carrera de la Tabla 8.2. Según la fórmula de expectativa \times valor sería esperable que la joven invitara a Kurt Zoeller al baile por ser el estímulo con más fuerza o tendencia de aproximación. Billy Ray Johnson tiene un alto valor como acompañante posible pero no se le invita porque la expectativa de ella es que no aceptaría la invitación. La expectativa es que James Hachter acepte la invitación pero no se le invita por tener poco valor.

Tabla 8.3. Aplicación del marco de expectativa X valor a la elección de pareja

Pareja posible	Expectativa ^a	Valor	Fuerza (E · V)
John Smothers	0,40	9	3,60
Kurt Zoeller	0,75	6	4,50
Billy Ray Johnson	0,01	10	0,10
James Hatcher	0,95	2	1,80

INDEFENSIÓN APRENDIDA

Ante las exposiciones repetidas a un acontecimiento en concreto, las personas aprenden hasta qué punto sus conductas influyen o no en los resultados en estos acontecimientos. Aprendemos, por ejemplo, que los terremotos y los huracanes son acontecimientos bastante incontrolables pero que tener malas notas y que nos griten nuestros padres son acontecimientos bastante controlables. Cuando las personas aprenden que los resultados deseados no dependen de sus conductas voluntarias, desarrollan una «indefensión aprendida» que es el estado psicológico que resulta cuando una persona percibe que los acontecimientos que se dan en su entorno son incontrolables (Seligman, 1975).

A modo de ilustración están los experimentos de Martin Seligman y Steven Maier (1967). Seligman y Maier emplearon tres condiciones experimentales con perros como sujetos: 1) descarga incontrolable, 2) descarga evitable, 3) grupo de control sin descarga. Los dos grupos de perros en las condiciones de descarga fueron colocados en una hamaca y sometidos a series de descargas eléctricas de intensidad moderada de cinco segundos de duración. Para los perros en la condición incontrolable, las 64 descargas se administraron al azar y no había respuesta del perro que pudiera detenerlas. Aunque el perro ladrara, aullara o se moviera desesperadamente la descarga duraba siempre cinco segundos (y por lo tanto era incontrolable). Los perros en la condición evitable también fueron colocados en la hamaca y tratados como los perros en la condición inevitable pero con una diferencia significativa y es que podían pulsar un botón situado delante de ellos con el hocico y así poner fin a las descargas. Por lo tanto en la condición evitable los perros disponían de una respuesta que podía acabar con la descarga. Los perros en el grupo de control sin descarga (la tercera condición) fueron colocados dentro de la hamaca pero sin recibir descarga.

En la segunda fase del experimento que se realizó 24 horas después, a los perros de las tres condiciones se les trató de la misma manera. A cada perro se le situó dentro de una caja con dos compartimentos separados por una división que estaba a la altura de los hombros. Ambos compartimentos eran del mismo tamaño y en gran parte iguales sólo que uno de los compartimentos tenía un suelo de rejilla a través del que se podían administrar descargas eléctricas. En cada prueba, los perros eran introducidos en el compartimento con suelo de rejilla y sometidos a una leve descarga eléctrica. La descarga era precedida siempre por una señal (el oscurecimiento de las luces de la habitación) y a los diez segundos se producía siempre la descarga pero si el perro saltaba la

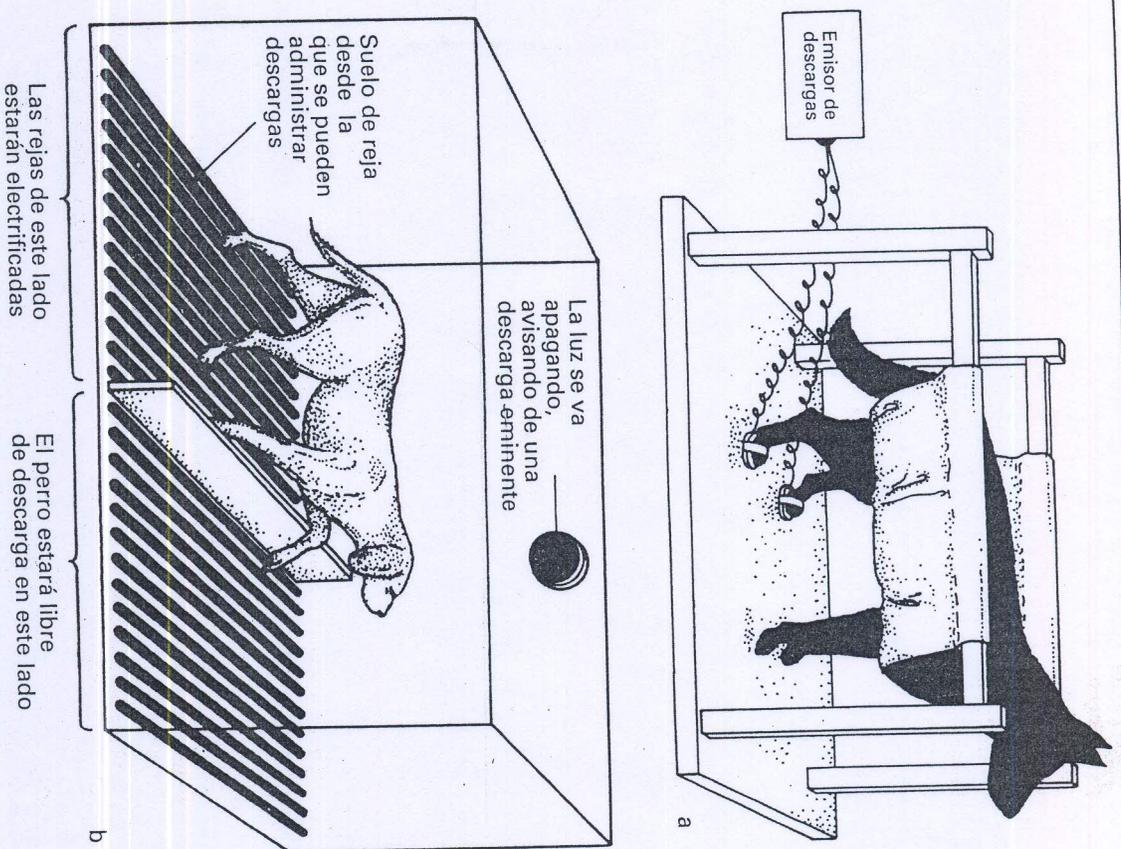
división entre los dos compartimentos podía salvarse de y evitar la descarga. Si a los diez segundos el perro no había saltado la división entonces se producía una descarga de 60 segundos de duración o hasta que el perro saltara al otro compartimento. Para poder visualizar el procedimiento en este experimento, la Figura 8.3 muestra un diagrama de la hamaca (diagrama «a» fase 1 del experimento) y de la caja (diagrama «b» fase 2 del experimento en Carlson, 1988).

La Tabla 8.4 resume el procedimiento y los resultados del estudio de Seligman y Maier (1967). Los perros en las condiciones de descarga evitable y grupo de control aprendieron rápidamente a escaparse de la descarga. Al comienzo de las descargas estos perros corrían asustados e intentaban saltar la barrera de cualquier manera, es decir, tropezando, rascando, golpeando etcétera. Mediante el ensayo y el error los perros aprendieron que si se saltaban la barrera podían escaparse de la descarga. Tras muy pocos intentos aprendían a saltarse la barrera en cuanto las luces de la habitación empezaban a apagarse. Para los perros en la situación inevitable, sin embargo, la situación era muy distinta. Al principio, cuando a estos perros se les administraba la descarga se comportaban igual que los perros en las otras dos condiciones, es decir que corrían desahogados y aullaban. Pero al contrario de los perros en las otras dos condiciones pronto dejaron de correr y emitían débiles quejidos hasta que finalizaba la prueba. Después de unas pocas pruebas, estos perros se rindieron y parecieron aceptar las descargas pasivamente. Tampoco intentaron huir en las pruebas que se realizaron posteriormente. Lo que estos perros habían aprendido en la hamaca, es decir que el inicio, la duración y la intensidad de las descargas estaba fuera de su control se había traspasado a la caja. Los perros percibían que la posibilidad de huida estaba fuera de su control.

Aplicaciones en humanos

Los primeros experimentos en indefensión aprendida usaban animales como sujetos. Hiroto (1974) y Hiroto y Seligman (1975) se propusieron estudiar si las personas se comportaban como los animales en situaciones de trauma inevitable. En el experimento de Hiroto (1974) estudiantes universitarios participaron en un experimento de indefensión aprendida donde tenían que ponerse unos auriculares que emitían un fuerte trompetazo de ruido. En este caso el ruido y no la descarga eléctrica era el estímulo aversivo y traumático. Para el grupo sometido al ruido inevitable, la emisión del ruido estaba programada de manera azarosa por lo que su terminación no dependía de las conductas que pudieran realizar los sujetos para ponerle fin. Por otra parte en el grupo de ruido evitable el sujeto podía poner fin al ruido moviendo una palanca de un lado para otro. En el grupo de control sin ruido, los sujetos llevaban los auriculares pero no eran sometidos a ningún ruido. En la segunda fase del estudio todos los sujetos fueron sometidos a una serie de emisiones de ruido evitables. Los estudios llevados a cabo con humanos fueron los mismos que en los estudios realizados con animales en cuanto que en la segunda fase del experimento los sujetos en la condición de ruido inevitable tendían a quedarse sentados pasivamente y no intentaban evitar el ruido aversivo. Sin embargo, los sujetos en las condiciones de ruido evitable y sin ruido aprendían rápidamente a evitar el ruido haciendo uso de la palanca.

Los efectos de la indefensión aprendida se pueden resumir en términos de tipos de



Fuente: Carlson (1988).

Figura 8.3. Aparato experimental utilizado en las fases 1 (a) y 2 (b) del experimento sobre indefensión.

Tabla 8.4. Procedimiento y resultados de un estudio típico de indefensión aprendida

Condición experimental	Fase 1	Fase 2	Resultados
Descarga inevitable	Recibía la descarga, pero no había respuesta que pusiera fin a las descargas.	Descarga recibida	No se escapaba de las descargas.
Descarga evitable	Recibía la descarga, pero si empujaba un botón con el morro ya no se producían las descargas.	Descarga recibida	Se escapaba rápidamente de las descargas saltando la barrera.
Condición de control sin descarga	Era colocado en la hamaca, pero no recibía descargas.	Descarga recibida	Se escapaba rápidamente de las descargas saltando la barrera.

déficits motivacionales, cognitivos y afectivos (Alloy y Seligman, 1979). Los déficits motivacionales se manifiestan mediante la disminución de la voluntad de iniciar cualquier respuesta de evitación. Este tipo de déficit es de aprendizaje porque implica la incapacidad del individuo de adquirir respuestas de evitación. Los déficits afectivos consisten en alteraciones emocionales como la depresión, la apatía y la ansiedad.

Déficits motivacionales

Los déficits motivacionales se manifiestan mediante una disminución en la emisión de respuestas voluntarias. Thornton y Jacobs (1971) entrevistaron a sujetos (humanos) tras su participación en un experimento de indefensión aprendida para saber por qué no habían intentado poner fin al ruido aversivo en la segunda fase del experimento. Aproximadamente el 60 % de los sujetos (de la condición inevitable) informaron de que como no tenían control sobre el ruido «no valía la pena intentarlo». Esta verbalización de que «no valía la pena intentarlo» es un ejemplo típico del déficit motivacional.

Déficits cognitivos

La indefensión aprendida produce una disposición cognitiva pesimista en la que existe la creencia de que los resultados no dependen de las acciones. Cuando una persona tiene una experiencia de imposibilidad de control tendrá dificultades en aprender que esta experiencia no siempre se dará en el futuro. Además, esta disposición cognitiva se generaliza a situaciones ajenas a la situación en la que se produjo la contingencia respuesta-resultado. Por lo tanto la disposición pesimista constituye un déficit cognitivo

porque la habilidad del individuo para aprender futuras contingencias de respuesta-resultado quedan memoradas (Alloy y Seligman, 1979).

Al ver los resultados de los experimentos de indefensión aprendida se podría plantear la pregunta de ¿por qué los sujetos en la condición de ruido inevitable no aprendieron (en la segunda fase del experimento) que mover la palanca ponía fin al ruido? Antes de calificar su conducta de incomprensible hay que tener en cuenta los acontecimientos vividos en la primera fase de la condición de ruido inevitable. La primera vez que la persona oye el ruido se sobresalta y la segunda vez que lo oye intenta manipular la palanca o cambiar de posición. Puede que la persona perciba en algunas ocasiones que mover la cabeza o cambiar de posición coincide con la terminación del ruido. Lo que ocurre es que en otras ocasiones, a pesar de mover la cabeza o cambiar de posición, el ruido persiste de acuerdo con una duración programada de cinco segundos. Así la persona va aprendiendo que no hay respuesta que termine con el ruido definitivamente. Por lo tanto cuando pasa a la segunda fase del experimento y por casualidad mueve la palanca (que ahora funciona) y pone fin al ruido percibe el movimiento de esta conducta como un «accidente afortunado» (como lo fueron antes el movimiento de la cabeza, los cambios de posición etcétera) por lo que no vale la pena intentarlo de nuevo. La persona ingenua (del grupo de control) que no ha tenido ocasión de desarrollar expectativas tan pesimistas rápidamente aprende en la segunda fase del experimento que el movimiento de la palanca sí funciona.

Déficits afectivos

En situaciones traumáticas, la respuesta típica es de miedo. Las personas que sienten miedo se esfuerzan por escaparse porque el miedo moviliza al individuo a hacer todo lo posible por escaparse del trauma. Con el tiempo, sin embargo puede que perciba que tener miedo no le sirve de nada. Si las respuestas producidas por el miedo no son productivas entonces se pasa a conductas depresivas. Cuando la persona queda plenamente convencida que de no puede hacer nada para escapar del trauma entonces la expectativa que surge hace que esté emocionalmente apática y deprimida.

Muerte repentina. Una consecuencia afectiva terrible de la indefensión aprendida es la muerte repentina. Es una muerte por causas psicológicas más que fisiológicas. El fisiólogo Curt Richter inició sus investigaciones sobre la muerte repentina al observar que las ratas se morían cuando las mantenía agarradas con la mano. Parece ser que los animales que quedan atrapados entre las fauces de sus depredadores aprenden tras los primeros intentos de intentar escaparse no sirve de nada. Esta percepción crea una sensación de «desesperanza» y las ratas se «rinden» y se mueren repentinamente por causas psicológicas. De acuerdo con Richter, la probabilidad de muerte repentina es mayor cuando el animal percibe: 1) una fuerte amenaza a su vida, 2) desiste en sus intentos de escaparse de la amenaza y se rinde a su destino y 3) entra en un estado deprimido e inactivo a raíz de una sensación de desesperanza.

Para poner a prueba sus ideas, Richter (1957) desarrolló un experimento en el que un grupo de ratas eran introducidas una por una en un tanque de agua templada de un metro y medio de profundidad aproximadamente. Estas ratas salvajes nadaban para se-

guir con vida y se esforzaban por escaparse. Nadaban durante unas 60 horas hasta ahogarse por puro agotamiento. En un segundo experimento Richter agarraba a las ratas durante unos 30 minutos o hasta que dejaban de resistirse y después las metía una por una en el tanque de agua donde observó que nadaban energicamente durante unos minutos y sin hacer grandes esfuerzos por escaparse antes de ahogarse. En un tercer grupo, Richter agarraba a las ratas salvajes hasta que dejaban de resistirse y después las dejaba en el suelo. Más adelante volvía a agarrarlas hasta que dejaban de resistirse y volvía a dejarlas en el suelo. Después de repetir este proceso de agarrar-liberar unas tres veces, Richter introdujo a estas ratas en el tanque de agua. Esperaba que las ratas de este tercer grupo tuvieran «esperanzas» de escaparse, ya que habían sido liberadas previamente. Las ratas del grupo 3 se comportaron igual que las ratas del grupo 1 es decir, nadaron energicamente durante unas 60 horas.

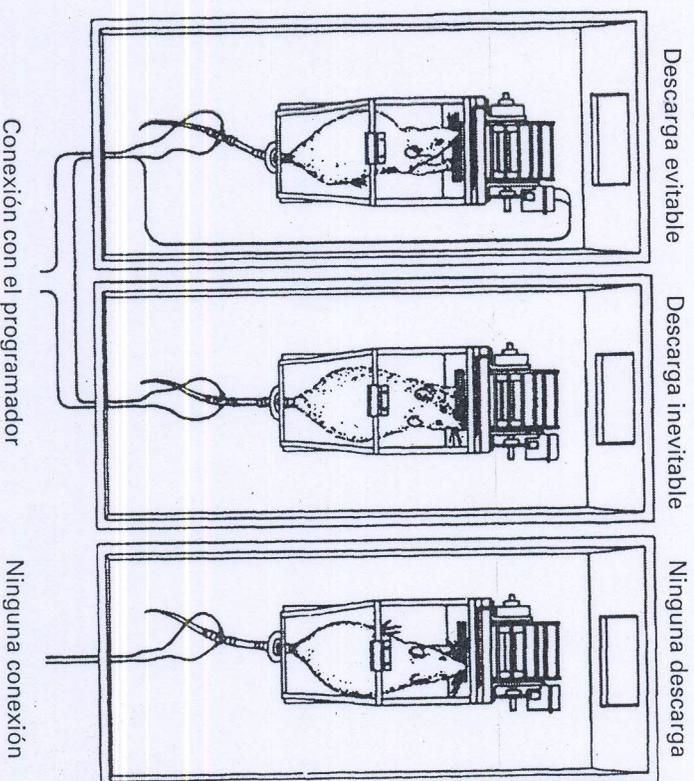
Los experimentos de Richter tienen profundas implicaciones. Se ha demostrado, por ejemplo, que la probabilidad de muerte durante un proceso de duelo, es decir, el tiempo que sigue la muerte de un cónyuge es superior en un 40 % a la probabilidad de muerte donde no hay duelo (Parkes, Benjamin, y Fitzgerald, 1969). También se ha vinculado la indefensión a la susceptibilidad al cáncer (Schale e Iker, 1966). Otros estudios han mostrado que la indefensión suprime las células de defensa contra infecciones tales como las células asesinas naturales y los linfocitos T (Skalkr y Anisman, 1979; Visintainer, Volpicelli y Seligman, 1982). También se ha encontrado que la muerte repentina no necesariamente se debe a situaciones extremas como la de ser capturado por un depredador, el duelo o el cáncer. Ellen Langer y Judith Rodin dividieron a ancianos de una residencia geriátrica en dos grupos (controlando el estado de salud física). Al grupo experimental de residentes se les dio mayor control sobre sus vidas diarias, se les pidió que programaran sus actividades, que cuidaran de sus plantas, etc. Al grupo control, por otra parte, se les dio un programa parecido al de los residentes experimentales y se les dio una planta pero se les dijo que la enfermera y no ellos debían cuidar de ella. Por lo tanto el grupo experimental tenía un alto control sobre sus actividades cotidianas mientras que el grupo de control tenía un bajo control. Un año y medio más tarde se habían muerto significativamente más residentes del grupo control (orientados a la indefensión) que residentes experimentales (orientados al dominio) (Langer y Rodin, 1976; Rodin y Langer, 1977).

Cuestiones importantes en la investigación sobre indefensión aprendida

¿Se deben los déficits motivacionales, cognitivos y afectivos a la exposición al trauma? Según Seligman, la indefensión se produce por la expectativa que tiene el individuo de que sus respuestas no inciden en los resultados. Por lo tanto la indefensión aprendida sería de naturaleza cognitiva —es decir, de una expectativa de independencia respuesta-resultado. Sin embargo, después de leer los experimentos de indefensión aprendida se podría hacer la observación de que los déficits de indefensión resultan del daño físico causado y no de una expectativa pesimista. Es decir, la experiencia traumática puede producir un cambio físico en el organismo que a su vez produce déficits motivacionales, cognitivos y afectivos. Sobre todo teniendo en cuenta que los sujetos

de estudios de indefensión aprendida suelen ser sometidos a trauma —descargas eléctricas, ruidos fuertes, etcétera.

Esta crítica fue abordada mediante un diseño experimental estratégico conocido como «el diseño triádico» (Weiss, 1972). Para ilustrar el diseño triádico se puede tomar el ejemplo de la colocación de tres ratas en una situación de descarga inevitable, la otra en una condición de descarga evitable y la tercera en una situación de control) en el experimento de indefensión aprendida que aparece en la Figura 8.4. Las tres ratas participaron en la primera fase del experimento simultáneamente y cada una tenía una rueda delante y un cable sujeto a la cola. La rata de la izquierda (condición de descarga evitable) era sometida a una pequeña descarga eléctrica y para poner fin a la descarga debía darle vueltas a la rueda. En cuanto la rueda empezaba a dar vueltas, la descarga terminaba. La rata del medio (descarga inevitable) recibía la misma descarga eléctrica por la cola pero no podía ponerle fin rotando la rueda. Es más, ninguna de las respuestas que daba la rata del medio puede poner fin a las descargas. Sólo se acababan las descargas cuando la rata en la condición de descarga (la de la izquierda) evitable hacía rotar la rueda. En cuanto esta rata hacía rotar la rueda tanto ella (condición



Fuente: Weiss (1972).

Figura 8.4. Diseño triádico.

de descarga evitable) como la rata en la condición de descarga inevitable dejaban de sufrir la descarga. Las ratas estaban «acopladas» lo que es importante porque aseguraba que las ratas recibían la misma cantidad y duración de descargas eléctricas (es decir, la misma experiencia traumática) durante la primera fase del experimento. La rata de la derecha (condición de control) tenía la cola conectada a un cable pero no sufría descargas.

El diseño triádico pone a prueba la hipótesis de que es la expectativa de incontratabilidad y no el trauma en sí lo que produce la indefensión. El hecho de que los animales en el grupo de descarga evitable aprenden a evitar las descargas mientras que los animales en el grupo de descarga inevitable no aprenden a evitar la descarga en la segunda fase del experimento refuerza la hipótesis de que es un cambio cognitivo y no un cambio físico lo que produce la indefensión.

¿La percepción de fracaso produce déficits? Otra cuestión a la hora de interpretar la indefensión aprendida es si los déficits manifestados en la indefensión aprendida los causa la expectativa de incontratabilidad o la experiencia de fracaso. Muchos de los estudios de indefensión aprendida realizados con sujetos humanos han hecho uso de un anagrama irresoluble para inducir la indefensión (por ejemplo, Hiroto y Seligman, 1975). A los sujetos se les da una serie de anagramas que se pueden resolver (FLE-ZI = FELIZ) o que son imposibles de resolver (KLDOP = ?) en la primera fase del experimento. En la segunda fase del experimento a todos los sujetos se les dan anagramas que se pueden resolver. Lo que se suele ver es que los sujetos a los que en la primera fase se les dan los anagramas imposibles de resolver tienen a resolver significativamente menos anagramas en la segunda fase que los sujetos a los que primero se les dan anagramas que se pueden resolver.

Desgraciadamente este tipo de diseño no permite determinar si es la expectativa de incontratabilidad o la expectativa de fracaso lo que produce el rendimiento deteriorado ya que estas dos variables están confundidas. Es igualmente legítimo suponer que los sujetos a los que se les dio los anagramas imposibles de solucionar desarrollaron una sensación de incompetencia y desistieron en sus intentos mientras que los sujetos a los que se les dio los anagramas que se podían resolver desarrollaron una sensación de dominio y persistieron.

Con tal de abordar esta confusión de conceptos, Winefield, Barnett y Tiggenann (1985) diseñaron un experimento que manipulaba independientemente la exposición a la incontratabilidad, al éxito o al fracaso. En la primera fase del experimento, los sujetos escuchaban una alarma a través de unos auriculares comprendiendo que la tarea del experimento era aprender a apagar la alarma lo más rápido posible pulsando una serie de botones de un panel que tenían delante de acuerdo con una secuencia determinada. Para la mitad de los sujetos (ruido incontratable) no había secuencia de botones que terminara con el ruido mientras que para la otra mitad sí lo había (ruido controlable). Después de 40 repeticiones el experimentador decía a cada sujeto que su rendimiento había sido significativamente mejor (condición de éxito), significativamente peor (condición de fracaso) o más o menos igual (condición de control) que el de otros estudiantes de primero de psicología. En la segunda fase del experimento todos los sujetos te-

nían que aprenderse una secuencia de pulsación de botones similar (pero no igual) a la primera para poder evitar el ruido.

Los resultados mostraron que la controlabilidad del resultado tenía mayor influencia sobre el rendimiento en la segunda fase que el feedback de éxito o fracaso. De hecho, existía una ligera tendencia de los sujetos en la condición de fracaso a superar a los sujetos en las condiciones de éxito y control. De estos resultados Winefield y sus colaboradores concluyeron que la expectativa de incontrolabilidad, y no la expectativa de fracaso es lo que produce los déficits observados.

¿Es la imprevisibilidad lo que produce los déficits? Según la teoría de la indefensión aprendida, la expectativa de incontrolabilidad produce los déficits propios de la indefensión aprendida. Uno de los problemas metodológicos de la mayoría de los experimentos de indefensión aprendida con sujetos humanos es que los acontecimientos incontrolables son también imprevisibles (Winefield, 1982). Una consecuencia (por ejemplo, una descarga, un ruido o un desastre natural) es imprevisible cuando ocurre independientemente de todo estímulo- señal. Lo que se requiere en este caso es un experimento en el que haya una manipulación y separación experimental de la incontrolabilidad y la imprevisibilidad del resultado para ver si ambos o sólo uno o el otro producen la indefensión. Por desgracia es extremadamente difícil manipular el resultado para que sea controlable pero imprevisible. De hecho, Seligman (1975) aseguró que la tarea de desentredar los efectos de la incontrolabilidad y de la imprevisibilidad era «casi lógicamente imposible».

Con tal de intentar comprobar el efecto de la previsibilidad en los déficits de indefensión aprendida, Tiggegan y Winefield (1987) realizaron el siguiente experimento en el que se daban cuatro condiciones experimentales: controlable-previsible (C-P), incontrolable-imprevisible (IC-IP), controlable-predecible (IC-P) y grupo de control sin tratamiento (ST) (no había condición controlable-imprevisible). En la primera fase del experimento, a todos los sujetos se les instruyó para que se sentaran delante de una pantalla de ordenador y que de vez en cuando sonaría una alarma. Los sujetos tenían que averiguar cómo apagar la alarma mediante un interruptor que tenían delante. Los sujetos de la condición C-P podían apagar la alarma pulsando el interruptor cuatro veces mientras que para los sujetos de la condición IC-IP el inicio, la duración y la terminación de la alarma estaba acoplada a los sujetos de la condición C-P. Para los sujetos en la condición IC-P siempre se daba un sonido de 2,03 segundos de duración por lo que la consecuencia era incontrolable pero enteramente previsible. En la segunda fase del experimento todos los sujetos fueron sometidos a 20 repeticiones de la alarma. La medida dependiente crítica fue el tiempo que tardaban los sujetos de cada condición en aprender a poner fin al sonido de la alarma (usando del interruptor).

Los resultados del estudio de Tiggegan y Winefield mostraron que la indefensión aprendida se daba sólo en los sujetos de la condición IC-IP. Los sujetos de la condición IC-P aprendieron a apagar el timbre casi de la misma manera en que lo hicieron los sujetos de las condiciones C-P y ST. Basándose en estos resultados Tiggegan y Winefield concluyeron que la previsibilidad atenúa los déficits producidos por la indefensión aprendida. Para que se den las condiciones necesarias para que se produzcan déficits de indefensión aprendida, la incontrolabilidad tiene que coincidir con la imprevisibilidad.

Es decir, la previsibilidad parece ser tan importante como la controlabilidad a la hora de superar los déficits propios de la indefensión aprendida.

La relación entre depresión e indefensión. La indefensión ha servido de modelo para la depresión unipolar endógena con causas naturales (Rosenhan y Seligman, 1975). La indefensión aprendida y la depresión se parecen en el sentido de que ambas tienen como causa expectativas similares: la persona espera que ocurran cosas malas y que no hay nada que pueda hacer para evitar que ocurran (Rosenhan y Seligman, 1984). Seligman, y más tarde Depue y Monroe (1978) anotaron las similitudes entre las causas y las consecuencias de la indefensión aprendida y la depresión: tiene causas compartidas (es decir, la creencia generalizada de que dar una respuesta no tendrá efecto), síntomas (es decir, pasividad, baja autoestima, falta de apetito) y también estrategias terapéuticas (es decir, dejar pasar el tiempo, estrategias cognitivas). Por otra parte es necesario clarificar que la depresión es un concepto más amplio que el de indefensión aprendida ya que implica causas y síntomas bioquímicos, somáticos, psicodinámicos y cognitivos no necesariamente asociados a la indefensión aprendida.

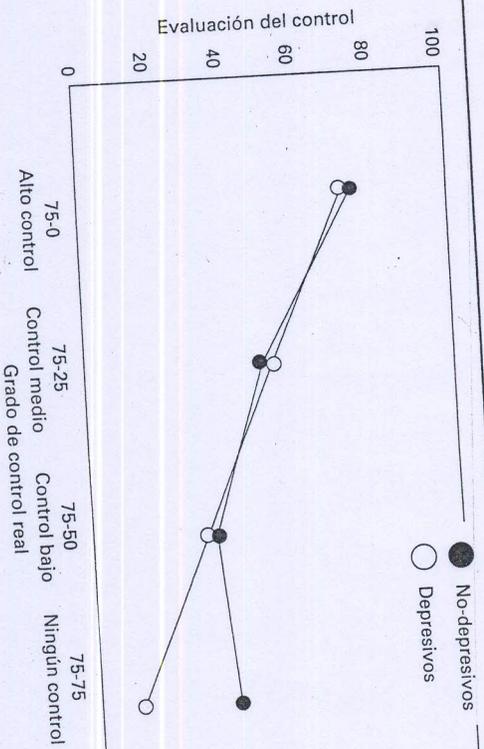
El uso del modelo de indefensión aprendida para la comprensión de la etiología de la depresión provocó una gran actividad investigadora. La idea de emplear el modelo de indefensión aprendida para comprender la dinámica de la depresión fue objeto de fuertes críticas (Depue y Monroe, 1978; Costello, 1978) y gran apoyo (Seligman, 1975). No obstante, uno de los descubrimientos más interesantes surgido de estas investigaciones es que los individuos deprimidos tienden a veces a ver los acontecimientos de su vida como menos controlables que los individuos no deprimidos. Este descubrimiento llevó a considerar la cuestión de si esta tendencia por parte de los depresivos de ver su mundo como un lugar incontrolable podría ser una de las causas subyacentes de la depresión. Hay un cuerpo considerable de material de investigación que da fe de que las personas a menudo evalúan mal el control que tienen sobre los acontecimientos vitales (Abramson y Alloy, 1980; Alloy y Abramson, 1979, 1982; Langer, 1975; Nisbett y Ross, 1980). Puede que la depresión tenga su raíz en la incapacidad cognitiva de la personas de ver que tienen control sobre las consecuencias vitales. Esta hipótesis fue testada por Alloy y Abramson (1979).

En este experimento estudiantes universitarios deprimidos y no deprimidos realizaron una tarea cuyo objetivo era evaluar el grado de control que tenían sobre ella. Se les pidió que en algunos ensayos pulsaran un botón y que en otros ensayos no lo pulsaran. Cada vez que el sujeto pulsaba el botón aparecía ocasionalmente una luz verde. Básicamente, el objetivo del estudio era que se tenía que evaluar la proporción de tiempo en la que aparecía la luz verde cuando se pulsaba el botón. En uno de los grupos, la luz verde aparecía el 75 % de las veces que el sujeto pulsaba el botón y no aparecía nunca cuando no lo pulsaban. Este grupo era el grupo de alto control. En el caso del segundo grupo, la luz verde aparecía el 75 % de las veces que el sujeto pulsaba el botón pero también aparecía el 25 % de las veces que el sujeto no pulsaba el botón. Este grupo era el grupo de control medio. Para el tercer grupo, la luz verde aparecía el 50 % de las veces que el sujeto pulsaba el botón pero aparecía el 50 % de las veces que el sujeto no pulsaba el botón. Este grupo era el grupo de control bajo. En el último grupo, la luz verde aparecía el 75 % de las veces que el sujeto pulsaba el botón y el 75 % de las veces que el sujeto no pulsaba el botón. Este era el grupo de no-control.

Como muestra la Figura 8.5, los resultados fueron muy sorprendentes. Fueron los depresivos los que tuvieron los juicios más acertados del grado de control que tenían en cada situación mientras que los no-depresivos hicieron juicios erróneos del grado de control en la condición de no-control. Alloy y Abramson (1979, 1982) llegaron a la conclusión provocativa de que eran los depresivos los que veían la realidad tal cual mientras que los no-depresivos juzgaban la realidad erróneamente (en la condición de no-control).

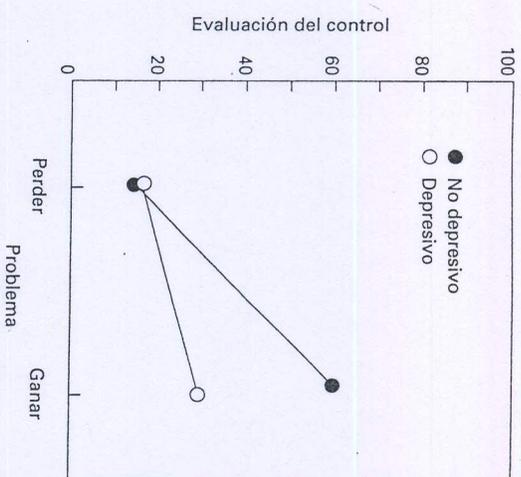
En el segundo estudio, Alloy y Abramson (1979) testaron la idea de que los no-depresivos tenían una «ilusión de control». La ilusión de control se manifiesta cada vez que una persona sobreestima el control que tiene sobre los acontecimientos vitales (Langer, 1975). En este estudio, Alloy y Abramson volvieron a pedirles a sujetos universitarios deprimidos y no deprimidos que evaluaran el grado de control que tenían sobre la aparición o no-aparición de la luz verde. La mitad de los sujetos empezaron el experimento sin dinero pero recibieron cinco duros cada vez que aparecía la luz verde. El proceso de ganancia de cinco duros cada vez que aparecía la luz verde continuaba hasta que el sujeto ganaba quinientas pesetas (condición de éxito). La otra mitad de los sujetos empezaba con quinientas pesetas y se les retiraba cinco duros cada vez que aparecía la luz verde (condición de fracaso). En realidad, la luz verde aparecía por azar por lo que los sujetos no tenían ningún control sobre sus monedas de cinco duros. La variable dependiente más importante era por lo tanto los juicios que hacían los sujetos del control que tenían sobre la luz verde.

Los resultados de este estudio aparecen en la Figura 8.6. Independientemente de si



Fuente: Alloy y Abramson (1979).

Figura 8.5. Evaluaciones de control de depresivos y no depresivos bajo condiciones de control alto, medio, bajo y ningún control real.



Fuente: Alloy y Abramson (1979).

Figura 8.6. Evaluaciones de control de depresivos y no-depresivos después de ganar o perder.

perdían o ganaban las monedas de cinco duros, los depresivos acertaron en los juicios del control que tenían sobre la luz verde. En las dos condiciones los depresivos reconocieron el bajo control que tenían. Las personas no depresivas, por otra parte, sólo reconocían su bajo grado de control en la condición de fracaso. En la condición de éxito los no-depresivos mostraron una fuerte ilusión de control al sobreestimar el grado de control que tenían sobre la luz verde. La conclusión más interesante que se deriva de los estudios de Alloy y Abramson (1979, 1982) es que las personas deprimidas no tienen mayor tendencia a la indefensión aprendida por percibir menos control sobre el ambiente del que en realidad tienen sino que son los no-depresivos los que en ocasiones se engañan a sí mismos pensando que tienen más control sobre los acontecimientos vitales de lo que en realidad tienen (Taylor y Brown, 1988).

HOLGAZANERÍA APRENDIDA

Normalmente cuando se piensa en las consecuencias incontrolables vienen a la mente consecuencias típicamente aversivas como pueden ser las descargas, los ruidos fuertes, las muertes repentinas en la familia y otras causas de malestar. Sobre esta base, Engberg, Hansen, Welker y Thomas (1972) evaluaron la hipótesis de que la indefensión podía producirse por un acontecimiento incontrolable positivo. Engberg y los demás especularon sobre si los animales mostrarían déficits motivacionales, cognitivos o

afectivos si se les daba un programa de recompensas que no guardaba relación con su conducta. Dicho de otro modo, ¿qué pasa cuando un animal recibe recompensas de forma continua y aleatoria?

Para poner a prueba esta idea, los investigadores pusieron a tres grupos de palomas en tres condiciones experimentales diferentes. A algunas de las palomas se les entrenó para recibir comida cada vez que realizaban la respuesta adecuada (grupo trabajador). A otras palomas se les daba la misma cantidad de comida que el primero grupo pero independientemente de su conducta (grupo de holgazanería aprendida). El último grupo de palomas no recibió entrenamiento en las primeras fases del experimento (grupo de control). En la segunda fase a todas las palomas se les daba la misma tarea: para obtener comida tenían que aprender dar con el pico a una luz encendida.

La principal medida dependiente era el número de ensayos que tardaba la paloma en aprender la conducta necesaria para conseguir la conducta. Se encontró que las palomas en la condición de holgazanería aprendida tardaban significativamente más tiempo en aprender la relación respuesta-resultado que las palomas en la condición trabajadora. Por su parte, las palomas del grupo de control aprendieron la tarea antes que el grupo de holgazanería aprendida pero no tan rápidamente como el grupo trabajador. Lo que indican los resultados es que en la primera fase del experimento, las palomas de la condición de holgazanería aprendida aprendieron que sus recompensas eran gratis y por lo tanto no tenían que trabajar para conseguirlas. Por lo tanto, cuando pasaron a la segunda fase del experimento la latencia de aprendizaje de la relación respuesta-resultado se vio significativamente retardada.

A nivel más cotidiano existen abundantes ejemplos de holgazanería aprendida. El niño que se ve rodeado de atención, juguetes y chucherías puede empezar a desarrollar holgazanería aprendida. Si al niño se le dan premios por azar y sin correspondencia alguna con su conducta, entonces puede comenzar a dejar de esforzarse para obtener recompensas como por ejemplo hacer los deberes, ayudar en el jardín hacer las tareas de por casa o limpiar su habitación. El niño sabe que haga o no los deberes, las tareas de limpiar el jardín recibirá atención y juguetes. Otro posible, aunque atrevido ejemplo, sería el caso de las personas muy atractivas, muy competentes o muy inteligentes. Las personas muy atractivas reciben atención y alabanzas continuamente independientemente de cualquier esfuerzo que puedan poner de su parte. Si una persona muy atractiva percibe que el refuerzo no depende de su conducta entonces pueden empezar a plantearse ¿por qué esforzarse por tener la atención de los demás? ¿Por qué esforzarse por ser aceptado? ¿Por qué ser educado? A pesar de lo que puedan hacer, siempre caerá bien a los demás y siempre obtendrá recompensas de ellos.

CRITICAS Y EXPLICACIONES ALTERNATIVAS A LA INDEFENSION

El modelo de indefensión aprendida también tiene sus críticos (Costello, 1978; Weiss, Glazer y Pohorecky, 1976; Wortman y Brehm, 1975). Una explicación alternativa de por qué las personas «se rinden» ante las consecuencias incontrolables sería que las personas están motivadas para quedarse pasivas. Las personas están motivadas para quedarse pasivas si tienen la impresión que una respuesta activa empeoraría la situación (Wortman y Brehm, 1975). Ante un huracán, por ejemplo es posible que las per-

sonas estén pasivas e indefensas porque creen que hay más probabilidades de que se produzca un desenlace negativo si responden que si no responden. Si fuera este el caso entonces la pasividad sería una respuesta de enfrentamiento adaptativa que minimiza el trauma sufrido. Otro ejemplo sería el de la persona que se siente sola pero que voluntariamente no participa en interacciones sociales porque tiene la creencia de que si iniciara conversaciones entonces empeoraría las cosas. Por lo tanto al evitar la interacción social la persona puede estar intentando no empeorar su sensación de soledad. Desde otra perspectiva se podría discutir que la pasividad es una respuesta estratégica de enfrentamiento y no un déficit motivacional.

Jay Weiss hace otra interpretación de la indefensión al sugerir que la indefensión es un fenómeno más fisiológico que psicológico. Encontró que cuando a los animales se les somete a descargas inevitables, sufren siempre un descenso en el nivel de norepinefrina (Weiss, 1972; Weiss, Glazer, y Pohorecky, 1976; Weiss, Stone, y Harrell, 1970).

La exposición a un acontecimiento traumático como puede ser una descarga, es una experiencia estresante. La respuesta fisiológica de un animal ante el estrés implica muchos cambios fisiológicos, entre ellos aumentos en los niveles de epinefrina y norepinefrina. A medida que los animales intentan enfrentarse a un estresor continúa la descarga de norepinefrina pero ya no de epinefrina (ver el Capítulo 3). En el caso de los animales en la condición de descarga evitable los niveles de epinefrina y norepinefrina vuelven a niveles estables en la medida que el animal se enfrenta con éxito al estresor mientras que en los animales sometidos a descargas inevitables sólo la epinefrina vuelve a un nivel estable. Como consecuencia de su incapacidad para enfrentarse, los animales en la condición de descarga inevitable sufren un fuerte agotamiento de la norepinefrina cerebral lo que se ha asociado repetidamente con la indefensión y la terminación de las respuestas (Weiss, Glazer y Pohorecky, 1976).

En uno de los experimentos de Weiss las ratas fueron introducidas en tanques de agua fría o templada durante seis minutos. Ambos grupos de ratas fueron introducidas en cantidades iguales de agua con la única diferencia de que el agua fría, pero no la templada, agota los niveles de norepinefrina en las ratas. Después de estar nadando en el agua unos treinta minutos ambos grupos de ratas fueron introducidas en una caja. Las ratas que habían estado nadando en agua fría (por lo que sufrían un descenso considerable en la norepinefrina cerebral) mostraron efectos similares a los de indefensión una vez que se hallaron en la caja mientras que las ratas que habían estado en agua templada no mostraron tales efectos.

LA TEORIA DE LA REACTIVIDAD

¿Por qué los niños a veces hacen lo contrario de lo que se les dice? ¿Por qué a las personas les puede disgustar recibir un favor? ¿Por qué la publicidad puede resultar inefectiva y hasta contraproducente? Estas son el tipo de preguntas abordadas por Jack Brehm al formalizar su teoría de la reactividad psicológica (Brehm, 1966; Brehm y Brehm, 1981). Según Brehm, las personas desean tener la libertad de decidir qué conducta van a realizar en qué momento por lo que cualquier sugerencia, instrucción o favor por bienintencionado que sea, puede llegar a entorpecer la libertad de la persona de tomar decisiones propias. Cuando el niño hace precisamente lo que se le dijo que no

tenía que hacer, cuando la persona que recibe un regalo está más hostil que agradecida y cuando las personas a las que se dirigen las campañas de publicidad hacen lo contrario de lo que proponía la campaña, representa que cada uno está intentando reestablecer la libertad de decisión amenazada (Brehm, 1966). Por lo tanto, el término «reactividad» se refiere a los intentos psicológicos y conductuales por recuperar una libertad amenazada o eliminada.

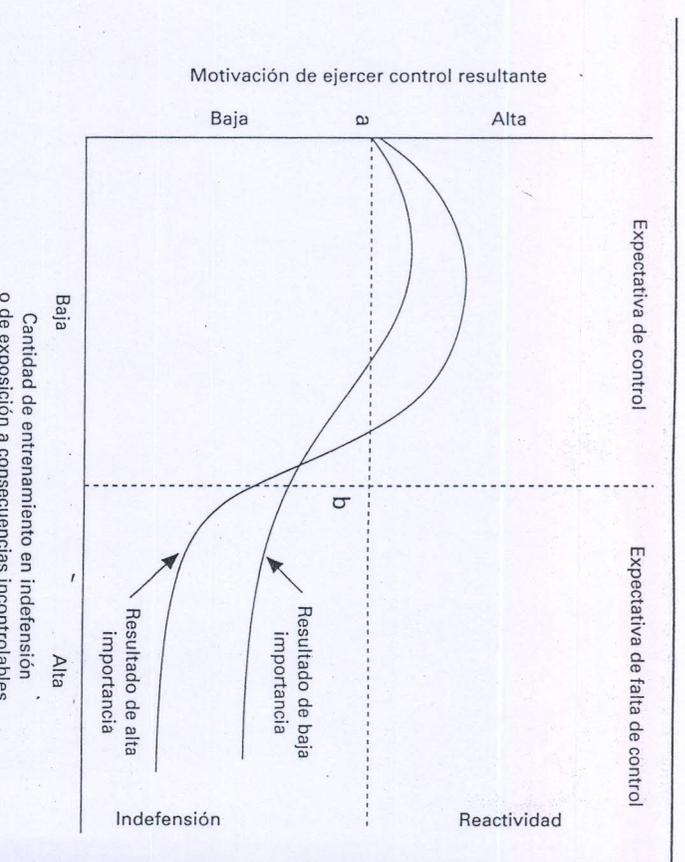
Reactividad e indefensión aprendida

La percepción de la amenaza a la libertad y la percepción de un resultado incontrolable están íntimamente asociados. La teoría de la reactividad predice que las personas tienen reactividad sólo si esperan tener control sobre las consecuencias de sus conductas. También predice que frente a una pérdida de control, las personas se vuelven activas y hasta hostiles y agresivas. Tanto la teoría de la reactividad como la de indefensión aprendida se basan en las reacciones que tiene la gente ante consecuencias incontrolables pero sugieren que las personas reaccionan de dos maneras muy distintas ante este tipo de consecuencias. Ante esta discrepancia, Wortman y Brehm (1975) propusieron un modelo integrativo de la teoría de la reactividad y el modelo de indefensión aprendida que aparece en la Figura 8.7.

Según Wortman y Brehm si la persona espera ser capaz de controlar las consecuencias importantes entonces la exposición a consecuencias incontrolables provocará la reactividad. Esto sería coherente con los primeros ensayos de un experimento de indefensión aprendida donde la persona o el animal manifiesta una fuerte oposición al entorno incontrolable. Los perros del experimento de Seligman y Mayer (1967) comenzaron aullando, dando patadas y resistiéndose antes de volverse indefensos. La línea trazada entre el punto «a» y el punto «b» en la Figura 8.7 representa el periodo de reactividad. Sin embargo, con el tiempo, el individuo repetidamente expuesto a una situación incontrolable aprende que cualquier intento de control es inútil. Cuando el individuo queda plenamente convencido de que las conductas reactivas no cambian la situación incontrolable entonces aparecerá la pasividad de la indefensión. La línea trazada a partir del punto «b» muestra el periodo de respuesta de indefensión.

El elemento crítico a la hora de predecir si un individuo mostrará reactividad o bien pasividad ante una consecuencia incontrolable es el de la expectativa de control que se tiene. En la medida en que se perciba que la conducta pueda incidir en los resultados, las conductas reactivas persisten. Sólo cuando se percibe una independencia respuesta-resultado (o la pérdida inequívoca de libertad) se muestra la indefensión.

Sobre la idea de que es la expectativa de control sobre un resultado aversivo lo que constituye el elemento crítico a la hora de predecir la reactividad frente a los efectos de indefensión, Mario Mikulincer (1988) realizó el experimento siguiente. Mikulincer proporcionó a estudiantes universitarios distintos grados de experiencia de consecuencias incontrolables. Uno de los grupos recibió un problema imposible de resolver, el segundo grupo cuatro de estos problemas y el tercer grupo ninguno (grupo de control). La hipótesis de Mikulincer era que la exposición a un problema imposible de resolver produciría la reactividad y por lo tanto mejoraría el rendimiento mientras que la exposición a cuatro problemas imposibles de resolver produciría indefensión y mer-



Fuente: Wortman y Brehm (1975).

Figura 8.7. Modelo integrativo de la teoría de la reactividad y el modelo de indefensión aprendida.

maría el rendimiento. En la segunda parte del experimento todos los sujetos trabajaron sobre problemas que se podían resolver. Al comparar el rendimiento de los tres grupos, los sujetos a los que se les había dado solo un problema imposible de resolver tuvieron el mejor rendimiento, los sujetos a los que se les había dado cuatro problemas imposibles tuvieron el peor rendimiento y los sujetos a los que no se les dio ningún problema tuvieron un rendimiento intermedio. Estos resultados dan fuerza a las ideas de que: 1) la cantidad de exposición previa a los problemas imposibles de resolver está asociada tanto a la reactividad como a la indefensión y 2) la reactividad está asociada a la mejora del rendimiento mientras que la indefensión está asociada al empeoramiento del rendimiento.

RESUMEN

La expectativa cognitiva puede ser una fuente importante de motivación en cuanto que puede afectar la intensidad y la persistencia de la conducta. La expectativa tiene dos

formas: las expectativas de eficacia y las expectativas de resultado. Las expectativas de eficacia son estimaciones subjetivas de la capacidad que tiene el individuo para realizar una conducta con éxito y las expectativas de resultado son las estimaciones subjetivas de que se producirá un resultado concreto si se realiza una determinada conducta exitosamente. Tanto las expectativas de eficacia como las expectativas de resultado son determinantes causales de la conducta lo suficientemente independientes las unas de las otras como para tener que estar presentes en grados altos si una conducta se ha de dar y persistir.

La teoría de la expectativa X valor propone que la tendencia a aproximarse a un objeto ambiental es una función multiplicativa de la expectativa que se tiene de que una conducta tendrá un resultado determinado (E) y de la satisfacción anticipada o valor que se cree que se derivará de la consecución del objeto (V). La teoría de expectativa X valor se puede aplicar a aquellas situaciones en las que el individuo debe elegir entre objetos ambientales. En este capítulo aparecen las elecciones de citas y de carrera para ilustrar cómo el modelo de expectativa X valor puede simular la conducta de toma de decisiones.

La indefensión aprendida es el estado psicológico que se da cuando un individuo anticipa que los acontecimientos de su vida son incontrolables. La expectativa de incontrolabilidad produce tres tipos de déficit: motivacionales, cognitivos y afectivos. El déficit motivacional se manifiesta mediante una menor voluntad por realizar respuestas de enfrentamiento voluntarias, el déficit cognitivo es una disposición de aprendizaje pesimista que interfiere a la hora de aprender nuevas contingencias respuesta-resultado y el déficit afectivo representa la perturbación emocional en forma de depresión. En las dos décadas de investigación transcurridas desde que se propuso la teoría de la indefensión aprendida han surgido varias preguntas críticas incluyendo no sólo cómo la indefensión aprendida se relaciona con las expectativas de incontrolabilidad sino que también la relación que pueda tener con: 1) el trauma, 2) la percepción de fracaso, 3) la imprevisibilidad, 4) la depresión clínica. A pesar de la amplia aceptación que ha tenido, también se ha criticado la indefensión aprendida con el argumento de que también se puede conceptualizar como un fenómeno fisiológico más que psicológico.

La teoría de la reactividad, como el modelo de indefensión aprendida, trata de la manera en que las personas reaccionan ante acontecimientos vitales incontrolables. De acuerdo con la teoría de la reactividad, la reacción de un individuo ante las consecuencias incontrolables es la de ejercer un intento psicológico y conductual de recuperar el control sobre el entorno. Dado que según las teorías de la indefensión y de la reactividad las personas reaccionan de maneras muy distintas a las consecuencias inevitables, Wortman y Brehm ofrecen un modelo de integración de las dos teorías para comprender cuándo la incontrolabilidad puede producir reactividad y cuándo puede producir indefensión. Cuando se espera que haya control y que se pueda recuperar el control las personas manifiestan reactividad mientras que si no se espera que haya control o si éste se ve como imposible de conseguir entonces se produce una respuesta de indefensión.



C A P Í T U L O

9

La atribución

Explicación de resultados

Dimensiones causales de la atribución

Errores y sesgos de atribución

Efectos de la motivación en los fenómenos de atribución

Críticas al enfoque atribucional

Resumen

¡Por fin ha llegado la primavera! La desaparición de la nieve y el nacimiento de la hierba marcan el comienzo de la temporada de tenis. Esta primavera te toca representar a tu universidad en el equipo de tenis. Tú y tu compañera de piso sabéis que sois el primer equipo de dobles de toda la universidad pero al ser de primero no sabéis muy bien qué os espera en los partidos que os toca jugar.

Ambas sois buenas tenistas. De hecho, tu compañera y tú sois las jugadoras más competitradas que conoces. Al empezar la temporada ninguna de las dos quiere hacer ninguna previsión sobre si ganaréis o perderéis. Pensáis que las posibilidades de ganar o de perder rondan el 50 %. Jugáis el primer partido y ganáis por poco. Al reparar la jugada esa misma noche decidís que en este caso ganó el mejor equipo. Tu compañera, sin embargo, cree que ganaréis por una racha de suerte al final del partido. Tú te sientes orgullosa de la victoria mientras que tu compañera sólo siente alivio por haber ganado.

Jugáis el segundo partido pero esta vez, por desgracia, perdéis. Esta vez estas seguras de que fue por mala suerte—no os dieron una oportunidad en todo el partido. Tu compañera no está tan segura. Piensa que perdisteis porque los dos estáis en baja forma y no pudisteis aguantar el ritmo del partido. Reflexionando sobre la derrota tú sientes rabia por haber tenido tan mala suerte mientras que tu compañera se siente humillada por estar en baja forma física.

Hoy es el tercer partido y estas hablando con tu compañera sobre vuestras posibilidades de ganar. Tú te sientes segura y predices un 70 % de posibilidades de éxito mientras que tu compañera no está tan segura y deja en un 30 % vuestras posibilidades de victoria. Te mueres por empezar el partido cuanto antes mientras que tu compañera parece estar sumida en la lectura de su libro de biología. Te sorprende el pesimismo de tu compañera y te preguntas qué le habrá pasado a su confianza. Después de todo, las dos veces os merecías la victoria y lo de la derrota fue por mala suerte. Tu compañera se explica las cosas de otra manera. Para ella la victoria fue cuestión de suerte y la derrota fue por incompetencia.

Este capítulo examina cómo la explicación que la gente le da al éxito o al fracaso en su vida incide en la motivación. Como en el caso de las jugadoras de tenis, las atribuciones que hacemos afectan tanto las emociones que sentimos como nuestras previsiones de futuro y nuestros deseos de encontrarnos con acontecimientos futuros. Aunque las personas viven los mismos resultados, como en el caso de los tenistas, las distintas atribuciones producen estados emocionales, cognitivos y motivacionales distintos.

EXPLICACION DE RESULTADOS

El principal postulado de la teoría de la atribución es que las personas buscan descubrir por qué ocurren los acontecimientos (Heider, 1958; Jones y Davis, 1965; Kelley, 1967, 1973; Weiner, 1980). Los seres humanos quieren conocer las causas de las cosas que les ocurren a ellos y a los demás y la curiosidad muchas veces empuja a saber por qué. Nos hacemos preguntas del tipo de «¿por qué suspendí ese examen de química?», «¿por qué ese equipo ganó la copa?», «¿por qué perdió Aznar las elecciones generales?».

Las personas no siempre hacen análisis causales de por qué ocurren las cosas. De

hecho, la mayoría de los resultados de nuestra conducta no exige ninguna explicación en particular. Si una persona espera que ocurra algo en un determinado momento y ocurre entonces no hay necesidad de hacer un análisis causal. Por ejemplo, si estás seguro de que el autobús llegará a tiempo y llega a tiempo, no vale la pena hacer ningún esfuerzo cognitivo para averiguar por qué el autobús llegó a tiempo. Los resultados predecibles no suelen necesitar atribuciones. El éxito cuando se espera el éxito o el fracaso cuando se espera el fracaso son resultados previstos.

Por otra parte las personas sí trabajan cognitivamente para averiguar las causas de los resultados inesperados. El fracaso cuando se espera el éxito y el éxito donde se anticipa un fracaso son resultados inesperados. El éxito y el fracaso inesperado hacen que se busquen explicaciones. Para el atleta que espera ganar una carrera pero pierde o el político desconocido que gana unas elecciones que esperaba perder es necesario encontrar las causas.

Los resultados inesperados provocan incertidumbre cognitiva. Ante un fracaso un análisis causal procura abordar el «por qué» de las preguntas del tipo «¿por qué fracasé?». Algunas de estas preguntas serían por ejemplo, «¿por qué no me dieron el trabajo?», «¿por qué rechazó mi invitación?», «¿por qué perdí las elecciones?» y «¿por qué no me dieron el ascenso?». La respuesta a esta pregunta le quita a la persona el peso de la incómoda sensación de incertidumbre que tiende además a darle un motivo para superar el fracaso en un futuro (Petitt, 1981).

Las atribuciones que hacen las personas tienen profundas implicaciones para varios fenómenos motivacionales que aparecen en otros capítulos de este libro. Por ejemplo, las atribuciones inciden en la indefensión aprendida en el sentido de que algunas de las explicaciones de por qué algún acontecimiento es incontrolable producen carencias de indefensión mientras que otras explicaciones no lo hacen. En las próximas páginas se hablará de la manera en que las atribuciones afectan la indefensión aprendida además de otros fenómenos como la ilusión de control, la motivación intrínseca y la emoción. Como introducción al capítulo, la Figura 9.1, presenta un esquema general de cómo las atribuciones contribuyen a la motivación. Como muestra el diagrama, un desajuste entre una consecuencia esperada y real produce un estado de incertidumbre incómodo que las personas se esfuerzan por resolver. Las atribuciones son una manera de resolver esa incertidumbre cognitiva. Una vez hechas, las atribuciones afectan a varios estados motivacionales, tal como muestra la Figura 9.1.

DIMENSIONES CAUSALES DE LA ATRIBUCION

El número de atribuciones que la persona puede hacer para explicar un resultado puede ser ilimitada. En el caso de un atleta que acaba de perder una competición importante, por ejemplo, el fracaso puede ser atribuido a la falta de habilidad o de esfuerzo, a la superioridad del contrincante, a la fatiga, a la incompetencia de los árbitros, a una lesión, a la mala estrategia, a la desgana de los compañeros de equipo, a la hostilidad del público, a algún fallo técnico o a la pura mala suerte. Si contemplamos las muchas causas posibles tanto de fracaso como de éxito veremos que se puede diferenciar entre las causas que se encuentran dentro de la persona (por ejemplo, personalidad, inteligencia, habilidad, esfuerzo, estrategia y belleza física) y las causas que se encuentran en

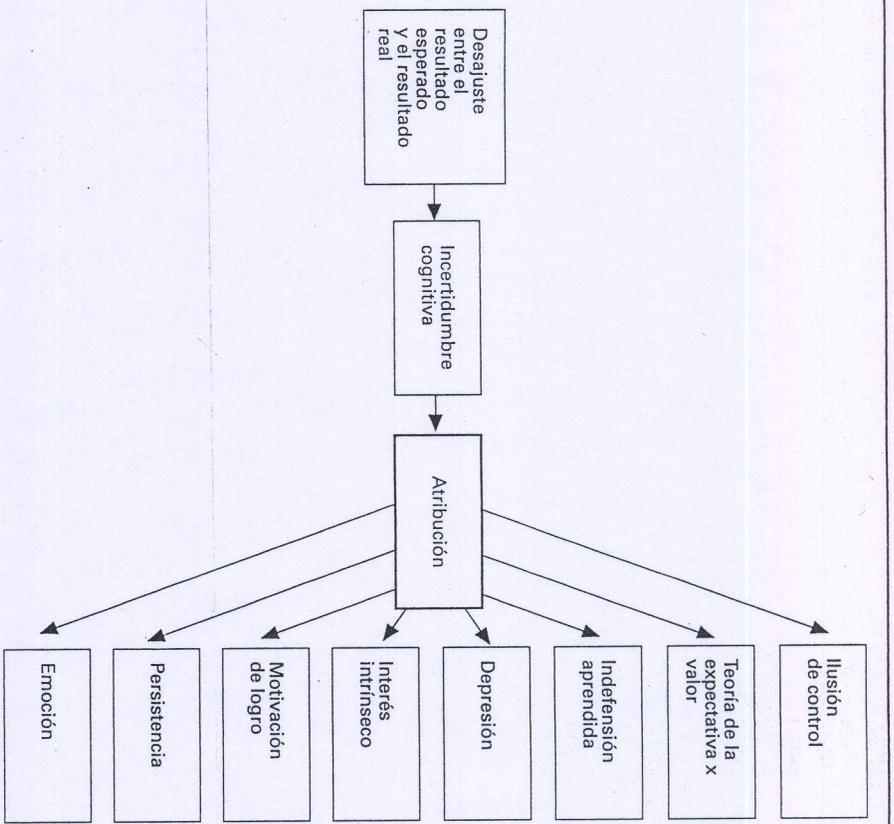


Figura 9.1. El proceso de atribución y su posible efecto sobre los estados motivacionales.

el ambiente (por ejemplo, el tiempo, la influencia de otra persona y el nivel de dificultad de la tarea).

Las atribuciones causales que se sitúan en el interior de la persona se conocen como causas internas mientras que las atribuciones causales que se encuentran en el ambiente (fuera de la persona) se conocen como causas externas (Rotter, 1966). La dimensión interna-externa se llama «foco de causalidad».

Las posibles causas del éxito o del fracaso varían según su consistencia o estabilidad (Heider, 1958; Wiener, 1980). Algunas atribuciones son relativamente estables en el tiempo (por ejemplo, inteligencia, habilidad y personalidad) mientras que otras son relativamente transitorias (por ejemplo, humor, suerte y el tiempo). Las fue-

tes de atribuciones que se mantienen en el tiempo se llaman estables mientras que las que cambian con el tiempo y con las situaciones se llaman fuentes inestables (Abramson, Seligman, y Teasdale, 1978).

Tal como propone Weiner (1972, 1980, 1986) las causas de los resultados se pueden clasificar según las dimensiones causales de: foco de causalidad (interno-externo) y estabilidad (estable-inestable). La Tabla 9.1. presenta una matriz del tipo 2x2 de estas dimensiones además de una atribución prototípica en cada una de las cuatro celdas de la matriz. Las causas internas y estables producen atribuciones de habilidad. Las causas internas pero inestables producen atribuciones de esfuerzo. Las causas externas y estables producen atribuciones de dificultad de tarea y, finalmente, las causas externas e inestables producen atribuciones de suerte.

ERRORES Y SESGOS DE ATRIBUCION

El proceso de atribución suele estar guiado por un procesamiento de la información de carácter racional y lógico. Después de ser testigos de un accidente de circulación, por ejemplo, buscamos las posibles causas —la calzada mojada, un despiste del conductor, etc., escogiendo la explicación que más se ajusta a lo que hemos visto. Sin embargo, uno de los aspectos más interesantes del proceso atribucional es que esta racionalidad muchas veces se ve alterada por toda una serie de sesgos (Harvey y Weary, 1981). En los tres párrafos siguientes se repasan tres de los principales sesgos/errores que se manifiestan en el proceso atribucional.

Error de atribución fundamental. Cuando queremos explicar la conducta de otra persona existe una tendencia frías a atribuir la conducta de la persona a factores de personalidad (por ejemplo, «ganó porque tiene mucho talento»). La tendencia de la gente a hacer uso de factores internos a la hora de explicar la conducta de otra persona está tan generalizado que se conoce como «el error de atribución fundamental» (Ross, 1977). Pensad en la última vez que un amigo llegó tarde a una cita. De acuerdo con el error de atribución fundamental seguramente pensárais que vuestro amigo tardaba debido a algún factor de personalidad (por ejemplo, irresponsabilidad) y no a un factor de la situación (por ejemplo, el tráfico). El error de atribución fundamental no sólo se aplica en la atribución de fallos a los demás sino que también se aplica a las características positivas. Cuando el dependiente de una tienda nos sonrío y nos trata bien tendemos a

Tabla 9.1. Matriz de las dimensiones causales de las atribuciones

Dimensión de estabilidad	El foco de la dimensión de causalidad	
	Interno	Externo
Estable	Habilidad	Dificultad de la tarea
Inestable	Esfuerzo	Suerte

Fuente: Basada en Weiner (1972).

explicamos su conducta por factores de personalidad (por ejemplo, «es simpático») y no de la situación (por ejemplo, «está intentando hacer una venta»).

A pesar de su prevalencia, el error de atribución fundamental es reversible. Cuando a un observador se le pide que preste mucha atención a la situación en la que está actuando la persona entonces tiene la misma probabilidad de atribuir la conducta de la persona a un factor de personalidad como a un factor de la situación (Quattrone, 1982). Por lo tanto, parecería ser que el error de atribución fundamental se debe a un sesgo perceptivo y no motivacional.

Error actor-observador. Otro fallo persistente del proceso atribucional es el error actor-observador (Jones y Nisbett, 1971). Como muestran varios experimentos, las personas tienden a hacer uso de causas de la situación (externas) para explicar sus propias conductas mientras que hacen uso de causas de personalidad (internas) para explicar la conducta de los demás (Eisen, 1979; Monson y Snyder, 1977; Taylor y Fiske, 1978). El error actor-observador se explica mediante un proceso bastante sencillo que es que el actor y el observador tienen una perspectiva visual y orientación de la atención distintas (Jones y Nisbett, 1972). Imaginaos, por ejemplo, que Juan tropieza con una silla mal colocada y se cae. Juan tenderá a explicar su caída basándose en que la silla estaba en su camino (una causa externa) mientras que la persona que observe la caída tenderá a explicar lo que ha visto por la falta de coordinación de Juan (una causa interna). Cada uno explica el acontecimiento usando los datos destacados. Juan se fija en la silla mal colocada y el observador se fija en la persona torpe que se cae.

El conocimiento del error actor-observador explica por qué los terapeutas que trabajan con alcohólicos han observado que sus pacientes están más dispuestos a responsabilizarse de su conducta de ingesta de alcohol después de ver un vídeo de ellos mismos durante su conducta bajo los efectos del alcohol (Dworetzky, 1988). Al ver una grabación de su conducta embriagada, los alcohólicos tienen la oportunidad de prestarse atención a sí mismos, no a la situación. Al fijarse en ellos mismos, aumenta la probabilidad de que se vean como la causa de su conducta alcohólica. Como muestra este estudio, tanto el error de atribución fundamental como el error actor-observador son reversibles. Si a un observador se le pide que empatice activamente con el actor, entonces el observador, igual el actor, atribuirá la conducta del actor a causas de la situación (Gould y Sigall, 1977). Por esto, tanto el error de atribución fundamental como el error actor-observador se comprenden mejor como fenómenos perceptivos y de atención que como fenómenos motivacionales.

Sesgo egoísta. Un último fallo en el proceso de atribución es el sesgo egoísta (Arkin, Cooper y Kolditz, 1980; Miller y Ross, 1975; Zuckerman, 1979). A diferencia de los dos «errores» anteriores, el sesgo egoísta es un «sesgo», es decir, un fenómeno motivacional. Según el concepto de sesgo egoísta, las personas suelen hacer una atribución interna después de un éxito y hacer una atribución externa después de sufrir un fracaso. Cuando una persona fracasa en una tarea, una de las primeras preguntas que se hace es si la causa del resultado tiene que ver con algo interno a ella o externo a ella. Según el sesgo egoísta las personas rápidamente ven las causas internas del éxito y las causas externas del fracaso.

El sesgo egoísta queda ilustrado en un estudio donde se les pidió a un grupo de ju-

gadores de baloncesto que explicaran por qué acababan de ganar o perder un partido (Spink, 1978). Tras las victorias, las atribuciones internas (de habilidad y esfuerzo) eran más corrientes que las atribuciones externas (dificultad de la tarea y suerte). Sin embargo, tras las derrotas, los jugadores de baloncesto hacían ligeramente más atribuciones externas que internas. Lau y Russel (1980) mostraron que el sesgo egoísta también estaba presente en las explicaciones que daban los entrenadores de las derrotas y las victorias. Lau y Russell observaron que los entrenadores tenían tendencia a explicar las victorias mediante referencias a la habilidad y a los heroicos esfuerzos de sus jugadores mientras que típicamente explicaban las derrotas en términos de lesiones inesperadas y de mala suerte. Otras investigaciones muestran que el sesgo egoísta no está limitado únicamente al ámbito de los deportes (Van der Pligt y Eiser, 1983). Un ejemplo típico de sesgo egoísta sería la ejecutiva con éxito que cree ser rica debido a su habilidad personal y no por tener buena suerte o porque las circunstancias hayan sido propicias (O'Malley y Becker, 1984).

La mejor explicación de por qué se da el sesgo egoísta es una explicación motivacional: un fuerte deseo de proteger la propia auto-estima (Greenberg, Pyszczynski y Solomon, 1982). En la medida en que se internaliza el éxito y se encuentran excusas para el fracaso (mediante la atribución externa), la persona conserva una auto-percepción positiva. Es posible imaginarse las consecuencias destructivas que podría tener para la auto-estima internalizar los fracasos y externalizar los éxitos. Imagínense el estudiante que explica sus éxitos en términos de buena suerte o temas fáciles y sus fracasos en términos de carencias personales como estupidez o falta de esfuerzo. La atribución de las causas de los resultados negativos (por ejemplo, los fracasos) a carencias personales ha sido relacionado con la depresión (Peterson y Seligman, 1984) lo que apuntaría a la función protectora de la auto-estima que tiene el sesgo egoísta. El sesgo egoísta, por lo tanto, actúa como «cojín» motivacional contra las sensaciones de indignidad (Abramson, Seligman y Teasdale, 1978).

El sesgo egoísta y la ilusión de control

En el Capítulo 8 se introdujo la idea de que los no-depresivos en ocasiones creen, erróneamente, tener más control sobre los acontecimientos de su vida de lo que realmente tienen. De forma parecida, los párrafos anteriores defienden que las personas generalmente manifiestan un sesgo egoísta a la hora de hacer una interpretación atribucional de las causas de sus éxitos y fracasos.

La ilusión de control es un fenómeno de atribución. De acuerdo con Taylor y Brown, «la persona mentalmente sana tiene la envidiable capacidad de distorsionar la realidad de modo que se aumente su auto-estima, se sostengan las creencias de auto-eficacia y se tenga una actitud positiva hacia el futuro» (Taylor y Brown, 1988, pág. 204). Armadas con el sesgo egoísta, las personas tienden a ignorar la información negativa referida al self, a filtrar la información entrante de modo que quede distorsionada en una dirección positiva y de imponer interpretaciones auto-protectoras sobre las experiencias positivas y negativas que tienen. Pero el aspecto quizás más importante del análisis atribucional sea que las personas hacen uso del sesgo egoísta para interpretar la información negativa de la manera menos amenazadora posible. La atribución

del fracaso a una causa externa permite a la persona prescindir de las implicaciones que tiene el fracaso para su self haciendo que la culpa de los resultados negativos sea de los demás, de la mala suerte o del entorno en general. La externalización del fracaso inmuniza a la persona contra los efectos negativos del fracaso. Por lo tanto, si una persona tiene la costumbre de internalizar el éxito y de externalizar el fracaso, su autoconcepto será el de tener más control sobre los resultados de su conducta del que realmente tiene, aunque para esto tenga que hacer uso de un repertorio completo de excusas, negaciones y auto-engaños (Lazarus, 1983; Sackheim, 1983; Tennen y Affleck, 1987).

Algunas personas no hacen un uso tan liberal del sesgo egoísta y otras no sucumben a la ilusión de control (Alloy y Abramson, 1979). Los depresivos, por ejemplo, no son vulnerables a la ilusión de control (Alloy y Abramson, 1979) y no hacen atribuciones relacionadas con el sesgo egoísta (Alloy y Abramson, 1982). Parece ser que los depresivos no están motivados a proteger su auto-estima porque la tienen ya tan baja que los mecanismos de auto-engaño hace mucho que quedaron desarticulados. Por lo tanto, los estudios de Alloy y Abramson (1979, 1982) concluyen que es necesario que haya auto-estima y deseo de protegerla para que se manifiesten tanto el sesgo egoísta como la ilusión de control.

EFFECTOS DE LA ATRIBUCION EN LOS FENOMENOS DE MOTIVACION

Teoría de la expectativa X valor

Hay dos consecuencias principales de las atribuciones causales: las atribuciones afectan a la expectativa que tiene la persona de éxito futuro (expectativa) además de lo atractiva que resulte esa tarea (valor) a la persona. Los cambios de expectativa dependen de la estabilidad de la causa (estable-inestable) que explica el resultado. Los cambios de valor dependen del foco (interno-externo) de la causa que explica el resultado.

Expectativa. Cuando se produce un resultado la atribución estable aumenta la expectativa que tiene la persona de que el próximo resultado será un éxito o un fracaso. Las atribuciones estables de éxito («saqué un sobresaliente porque soy inteligente») aumentan la expectativa de éxito futuro mientras que las atribuciones estables de fracaso («saqué un suspenso porque soy estúpido») reducen las expectativas de éxito futuro. Las atribuciones inestables no afectan a las expectativas ya que no se espera que la causa del resultado sea un factor que determine el resultado que tengan los futuros intentos de la persona. Cuando una persona debe el fracaso de una tarea a la mala suerte tiene pocos motivos para creer que su suerte será la misma la próxima vez.

Valor. Independientemente de la causa percibida, los resultados producen una reacción emocional. El éxito hace que la persona se sienta feliz mientras que el fracaso hace que se sienta frustrada o triste (Weiner *et al.*, 1978, 1979). También se da el caso de que ciertas atribuciones están relacionadas con ciertas emociones (Weiner, 1972, 1980,

1986). Las atribuciones internas (por ejemplo, habilidad, esfuerzo) producen sensaciones de orgullo después del éxito y sensaciones de vergüenza después del fracaso. Como consecuencia de sentir orgullo o vergüenza, las atribuciones internas afectan al valor que la persona percibe que tiene una actividad. Tras el orgullo del éxito, la persona valora más la actividad que si ha tenido una experiencia de vergüenza, lo que hará que la valore menos. Las atribuciones externas no afectan el valor que se da a una actividad porque la causa del resultado está fuera del self. Las atribuciones externas no echan las emociones de orgullo y de vergüenza porque los resultados causados externamente no inciden en el self.

Integración de las teorías de atribución y expectativa X valor. De acuerdo con la teoría de expectativa X valor la tendencia que tiene una persona a acercarse a una meta en particular es producto de la expectativa de éxito y del valor que se le asigna a esa meta en particular. La teoría de la atribución enriquece el marco de la expectativa X valor porque propone un mecanismo cognitivo mediante el cual las expectativas y los valores cambian con el tiempo.

A modo de ilustración se puede consultar el ejemplo detallado que ofrece la Tabla 9.2. de cómo las atribuciones afectan las expectativas y los valores, en el contexto de las asignaturas escolares de un niño. A la izquierda de la tabla están las expectativas que tiene el niño de aprobar cada una de las siete asignaturas a principio de curso con el valor que el niño le confiere a cada una. Basándose en la expectativa y el valor que tiene el niño en relación con cada asignatura, se calcula la «fuerza» de aproximación a cada materia (expectativa X valor = fuerza). En la parte del centro de la tabla está el resultado esperado (éxito o fracaso) en cada asignatura junto con la atribución hipotética que el estudiante hace para explicar este resultado. También se muestra la manera en que el resultado y la atribución que se hace del mismo afectan el foco de causalidad y estabilidad del niño en la parte titulada «consecuencias atribucionales». A la derecha de la tabla están las expectativas que tiene el estudiante de aprobar cada una de las asignaturas en la Sección 2 del curso, junto con los nuevos valores que el niño le asigna a cada materia. Basándose en las expectativas y valores del estudiante para la Sección 2 del curso se vuelve a calcular la «fuerza» de aproximación a cada asignatura.

En el primer trimestre es esperable que el estudiante se aproxime (es decir, estudie, acuda a clase, lea los textos) a las asignaturas con las fuerzas más altas (inglés y arte) y que tenga tendencia a evitar las asignaturas con las fuerzas más bajas (educación física y matemáticas). Al final del trimestre el estudiante aprueba algunas asignaturas y suspenso en otras. (El éxito y el fracaso están definidos subjetivamente: suspender podría ser tanto sacar una nota de suspenso o cualquier otra que no fuera un sobresaliente.) Debido a que para el estudiante son importantes las notas, empieza a evaluar por qué aprobó o suspendió las asignaturas. Supongamos que el estudiante, tal como muestra la Tabla 9.2., decide que aprobó el inglés por tener mucha habilidad, el español por el esfuerzo, la historia porque era fácil y la gimnasia por buena suerte y por otra parte decide que suspendió arte por falta de habilidad, ciencias por falta de esfuerzo y matemáticas debido a la mala suerte.

Cada una de estas atribuciones puede incidir sobre las expectativas y valores futuros del estudiante mediante los focos de causalidad y de estabilidad de las atribuciones. Fijémonos en las expectativas y los valores para cada una de las siete asignaturas al co-

Tabla 9.2. Ejemplo de la integración de las teorías de atribución y expectativa x valor

Asignatura	Antes del primer trimestre			Resultado (nota)	Categoría de la atribución	Consecuencia de la atribución	Después del primer trimestre y antes del segundo trimestre		
	Expectativa de tiempo	Valor en el tiempo 1	Fuerza E · V				Expectativa en el tiempo 2	Valor en el tiempo 2	Fuerza E · V
Inglés	0,8	6	4,8	Exito	Alta habilidad	Expectativa: aumenta Valor: aumenta	1,0	8	8,0
Arte	1,0	4	4,0	Fracaso	Baja habilidad	Expectativa: baja Valor: baja	0,8	2	1,6
Ciencias	0,4	9	3,6	Fracaso	Bajo esfuerzo	Expectativa: no hay cambios Valor: baja	0,4	7	2,8
Español	0,7	4	2,8	Exito	Alto esfuerzo	Expectativa: no hay cambios Valor: aumenta	0,7	6	4,2
Historia	0,7	2	1,4	Exito	Baja dificultad de la tarea	Expectativa: aumenta Valor: no hay cambios	0,9	2	1,8
Educación física	1,0	1	1,0	Exito	Buena suerte	Expectativa: no hay cambios Valor: no hay cambios	1,0	1	1,0
Matemáticas	0,3	2	0,6	Fracaso	Mala suerte	Expectativa: no hay cambios Valor: no hay cambios	0,3	2	0,6

Indefensión aprendida

En la primera exposición de la indefensión aprendida en el Capítulo 8, se propone que el individuo aprende que ciertos resultados no dependen de sus respuestas (Seligman, 1975). Debido a que la persona aprende que sus respuestas y los resultados de éstas son independientes entre sí, sufre carencias relacionadas con la indefensión.

La investigación que se ha realizado sobre las atribuciones, sin embargo, demuestra que las personas no siempre desarrollan indefensión después de aprender que no hay nada que puedan hacer para evitar un acontecimiento aversivo (Tennen y Eller, 1977). Tennen y Eller (1977) realizaron un experimento sobre indefensión aprendida en el que los sujetos tenían que resolver una serie de problemas que en la primera fase del experimento no tenían solución. A los sujetos en una de las condiciones sin solución se les dijo que los problemas se volverían cada vez más fáciles en las pruebas siguientes mientras que a los sujetos en la otra condición sin solución se les comunicó que la tarea se iba a hacer más difícil en las pruebas siguientes. Tennen y Eller esperaban que los sujetos a los que se les dijo que los problemas serían cada vez más fáciles harían una atribución interna de su fracaso (baja habilidad) mientras que los sujetos a los que se les dijo que los problemas se volverían cada vez más difíciles harían una atribución externa de su fracaso (tarea difícil). La medida de indefensión era el número de problemas que los sujetos lograban resolver en la segunda fase del experimento, fase en la que todos los problemas tenían solución. Los sujetos en la condición de atribución interna resolvían significativamente menos problemas que los sujetos en la condición de atribución externa.

Los resultados de Tennen y Eller indican que, en humanos, la indefensión aprendida supone más que el mero hecho de aprender que los resultados son incontrolables e imprevisibles. Actualmente el «Modelo revisado de indefensión aprendida» (Abramson, Seligman y Teasdale, 1978) incorpora el análisis que hace el individuo de las causas de la no-contingencia. De acuerdo con este análisis atribucional de la indefensión aprendida, la atribución causal hecha después de los acontecimientos aversivos constituye otro determinante decisivo en las expectativas futuras de incontrolabilidad e indefensión.

Cuando ocurren cosas negativas, la persona quiere saber por qué. Algunas explicaciones llevan a un fuerte estado psicológico de indefensión mientras que otras no.

Existen tres dimensiones de atribución relacionadas con la indefensión aprendida (Abramson *et al.*, 1978). Las primeras dos son las dimensiones interno-externo y estable-inestable. Las atribuciones estables-internas de los acontecimientos negativos suelen producir carencias de indefensión. La tercera es la dimensión general-específico: cuando una persona percibe que un resultado es incontrolable, se pregunta si la causa es aplicable a todas las situaciones de la vida (general) o si se limita a esta circunstancia únicamente (específica). Igual que las atribuciones estables e internas las atribuciones generales de resultados negativos suelen llevar a carencias de indefensión.

La Tabla 9.3. ofrece ejemplos, de Abramson *et al.* (1978), de cada una de las ocho posibles categorías de atribuciones que una persona puede hacer para explicar un resultado incontrolable. El ejemplo de la Tabla 9.3. emplea las tres dimensiones causales (foco, estable y general) en el ejemplo de una mujer para quién el hecho de gustarle a alguien es algo incontrolable. La atribución que más posibilidades tiene de producir indefensión es una atribución interna, estable y general. Este tipo de atribución hace que la mujer perciba que la razón por la que no gusta a la gente está dentro de ella, no cambia con el tiempo ni con las situaciones y se aplica a todos los aspectos de su vida. Si miramos las atribuciones que aparecen en la Tabla 9.3. podemos ver cómo algunas atribuciones no conducirían a un estado de indefensión («él estaba de mal humor») mientras que otras sí lo harían.

Atribuciones generales de fuentes incontrolables de fracaso. Las atribuciones generales (lo opuesto serían las atribuciones específicas) determinan hasta qué punto se generalizan las carencias de indefensión aprendida de un ámbito de vida a otros. Cuando las personas hacen atribuciones generales de sus fracasos tienden a tener peor rendimiento en tareas futuras que las personas que hacen atribuciones específicas (Mikulincer, 1986; Pashow, 1980). La razón principal por la que las atribuciones de fracaso

Tabla 9.3. Modelo de atribución de la indefensión aprendida

Ocho atribuciones que podría hacer una mujer «rechazada». Las ocho atribuciones ejemplifican las tres dimensiones atribucionales.

Atribuciones generales	Atribuciones internas		Atribuciones externas	
	Atribuciones estables	Atribuciones inestables	Atribuciones estables	Atribuciones inestables
Atribuciones generales	«No soy atractiva a los hombres».	«Mi conversación aburre a los hombres».	«Los hombres son demasiado competitivos con las mujeres inteligentes».	«Los hombres a veces adoptan una actitud de rechazo».
Atribuciones específicas	«No le soy atractiva».	«Mi conversación le aburre a veces».	«El es demasiado competitivo con las mujeres».	«El adoptó una actitud de rechazo».

Fuente: Basado en Abramson, Seligman y Teasdale (1978).

generales producen indefensión parece ser que es porque provocan un tasa anormalmente alta de actividad cognitiva no relacionada con la tarea mientras ésta se está realizando. Algunos ejemplos de cogniciones no relacionadas con la tarea son preocupaciones, ansiedades, auto-críticas, dudas referidas a uno mismo e inseguridad. Los pensamientos negativos auto-dirigidos distraen la atención de la tarea y empeoran el rendimiento. Por otra parte, una atribución específica es básicamente una excusa para explicar un rendimiento bajo en una tarea, lo que hace que el fracaso no repercuta en la auto-evaluación de la persona (Snyder, Higgins y Stucky, 1983). Siguiendo estas líneas, Mikulincer y Nizan (1988) concluyen que el fracaso tiende a producir o ansiedad de evaluación (atribuciones generales) o excusas (y por lo tanto atribuciones específicas). Las atribuciones generales (no específicas) producen deterioros cognitivos inmediatos y más tarde déficits de indefensión.

Estilos de atribución

Dweck y Repucci (1973) identificaron dos estilos generales de atribución en niños de edad escolar en una tarea de evaluación del logro académico. El primer estilo de atribución general es la «orientación hacia el dominio» y el segundo es «la orientación hacia la indefensión». La diferencia entre las orientaciones hacia el dominio y hacia la indefensión se hacen más evidentes después de una experiencia de fracaso. Los niños orientados hacia el dominio suelen persistir frente al fracaso mientras que los niños orientados hacia la indefensión se rinden ante el fracaso.

Los niños orientados hacia la indefensión se rinden ante el fracaso porque suelen explicar sus fracasos mediante atribuciones de poca habilidad. Se rinden porque la habilidad (que es una atribución estable e interna) no está sujeta a cambios a través del esfuerzo o la persistencia. Estos niños también ven sus fracasos como imposibles de controlar y superar (Dienes y Dweck, 1978). Por otra parte, los niños orientados hacia el dominio no suelen hacer atribuciones de poca habilidad ante el fracaso. Más bien, estos niños se dan auto-instrucciones que sirven de estrategias para la superación de los fracasos. Los niños orientados hacia el dominio ven sus fracasos como controlables y por lo tanto superables. Dienes y Dweck (1978) hacen un ágil resumen de los estilos de atribución de los niños orientados hacia la indefensión y los niños orientados hacia el dominio concluyendo que los niños orientados hacia la indefensión se fijan en la causa del fracaso (poca habilidad) mientras que los niños orientados al dominio se fijan en las soluciones al fracaso.

Dienes y Dweck (1980) también estudiaron las diferencias entre los niños orientados hacia el dominio y los niños orientados hacia el fracaso tras experiencias de éxito. Encontraron que, en relación con los niños orientados hacia el dominio, los niños orientados hacia la indefensión subestimaban las veces que rendían bien en una tarea y no hacían atribuciones de habilidad de sus éxitos ni tampoco esperaban que éstos continuaran en el futuro. Este patrón indica que los niños orientados hacia la indefensión encuentran razones para descartar, negar o encontrar excusas para sus éxitos.

Estilo explicativo pesimista. Otra manera de ver el estilo atribucional es mediante el estudio del «estilo explicativo». El estilo explicativo es una variable cognitiva de per-

nalidad que refleja la manera en la que la persona se explica las causas de las cosas negativas que le pasan (Peterson y Barret, 1984). Peterson, Seligman y Vaillant (1988) estudiaron la relación entre el estilo explicativo pesimista (o la creencia de que los acontecimientos negativos tienen causas internas, estables y generales) y la salud física. Hicieron un seguimiento de 99 licenciados universitarios desde 1944 hasta 1980. Cada uno de los licenciados rellenó una medida de estilo explicativo a los 25 años y cada cinco años se les tomaba una medida de su estado de salud.

La Tabla 9.4 muestra las correlaciones (parciales) entre estado explicativo pesimista y problemas de salud. (La salud física y mental de los hombres a la edad de 30 años y la variable derivada de la correlación entre estilo explicativo pesimista y salud física.) Peterson y sus colaboradores encontraron que el estilo explicativo pesimista se correlacionaba significativamente con los problemas de salud entre los 45 años y los 60 años.

También se han encontrado asociaciones entre el estilo explicativo pesimista y el caso académico (Peterson y Barret, 1987), problemas de relación social (Sacks y Urgental, 1987), enfermedad física (Peterson, 1988), problemas de rendimiento laboral (Seligman y Schulman, 1986), depresión (Beck, 1976) y hasta derrota en las elecciones presidenciales (Zullow, Oettingen, Peterson y Seligman, 1988). En suma, parece ser que las personas con un estilo explicativo pesimista generalmente sacan peores notas en la universidad, reaccionan ante las personas poco expresivas en conversación (incontrolables) hablando menos, dejan el trabajo y tienen pensamientos depresivos y relacionados con el suicidio. Sin embargo se tiene que tener mucha precaución a la hora de interpretar estos datos correlacionales. Es de esperar que las malas notas, la interacción con personas poco expresivas y los fracasos en el trabajo llevarían a estados explicativos pesimistas. Por lo tanto, se podría decir que el estilo explicativo pesimista y el tener tanto físico como mental tienen una correlación negativa pero no que el estilo explicativo pesimista causa el malestar mental y físico.

ión

Martin Seligman (1975) sugiere que la indefensión aprendida puede servir como modelo para la depresión unipolar espontánea de base ambiental. Las personas indefensas, como las depresivas, tienden a ver las situaciones aversivas como acontecimientos incontrolables y con causas internas, estables y generales.

Así como la indefensión aprendida está causada por la percepción de que las consecuencias de los acontecimientos son incontrolables, la depresión muchas veces implica una sensación de pérdida de control sobre los acontecimientos y consecuencias más importantes de la vida. Desde una perspectiva atribucional, tanto la indefensión aprendida como la depresión parecen tener un estilo de atribución pesimista en común. Dada esta superposición, algunos investigadores sugieren que es posible que las personas derivadas sean personas con tendencia a hacer atribuciones que faciliten la indefensión aprendida (por ejemplo, atribuciones internas/estables/generales de resultados traumáticos).

Todo el mundo tiene experiencias vitales negativas pero no todo el mundo está derribado. Después de un fracaso, los depresivos tienen más probabilidades que los no-

Tabla 9.4. Correlaciones parciales entre el estilo explicativo pesimista y la salud física pobre

Salud pobre: edad	Parcial r
30	0,04
35	0,03
40	0,13
45	0,37****
50	0,18*
55	0,22***
60	0,25****

Nota: N = 99. Aparecen las correlaciones con la edad física y mental a la edad de 30 años.
*p < 0,10. **p < 0,05. ***p < 0,001.

Fuente: Peterson, Seligman y Vaillant (1988).

depresivos de hacer o una atribución interna (Rizley, 1978) o una atribución interna, estable y global (Seligman, Abramson, Semmerly y Von Baeyer, 1979). Sin embargo, decir que el estilo de atribución es causa de depresión es una exageración. Sería más acertado decir que el estilo de atribución hace que las personas sean más «vulnerables» a sufrir la depresión (Peterson y Seligman, 1984). Puede que la orientación hacia la indefensión haga que el individuo esté más vulnerable a la depresión por el impacto negativo que tiene en cuanto a malestar psicológico, académico, físico y social, tal como se viene indicando hasta ahora.

Reeducación atribucional

El objetivo de los programas de reentrenamiento en atribución es cambiar la percepción que tiene la persona de por qué se produjo un fracaso (Andrews y Debus, 1978; Dweck, 1975; Zoeller, Mahoney y Weiner, 1983). Una posible atribución del fracaso es evidentemente, la falta de habilidad. Por otra parte una atribución de habilidad del fracaso afecta el futuro rendimiento por su carácter estable e incontrolable. Después de hacer una atribución de habilidad la persona se queda pensando «¿por qué intentar?». Pero afortunadamente existen otras atribuciones válidas que pueden explicar el fracaso. La falta de esfuerzo (Dweck, 1975) y la falta de una buena estrategia (Anderson y Jennings, 1980) son atribuciones inestables que están bajo control voluntario. Según esto tanto Dweck (1975) como Anderson y Jennings (1980) encontraron que el rendimiento y la persistencia ante el fracaso aparente mejoran cuando la persona atribuye el fracaso a la falta de esfuerzo o a la mala estrategia y no a la falta de habilidad.

La reeducación atribucional tiene múltiples aplicaciones. Como se ha señalado anteriormente las causas de muchos problemas emocionales (por ejemplo, la depresión) y de conducta (por ejemplo, dejar el trabajo) están en parte relacionados con un estilo de atribución pesimista que agrava estas dificultades. Aunque todavía existe cierto escepticismo, la psicología clínica encuentra en la reeducación atribucional una posible intervención terapéutica para problemas emocionales y de conducta (revisado por Cotton, 1981; Valins y Nisbett, 1972). Algunos de los campos de aplicación de la reeduca-

ción atribucional son la agresión (Bryant y Zillman, 1979), el rendimiento académico en el primer año de universidad (Wilson y Linville, 1982), las fobias (Ross, Rodin, y Zimbardo, 1969) y la excitación sexual (Cantor, Zillman y Bryant, 1975a, 1975b).

Wilson y Linville (1982) aplicaron la reeducación atribucional a estudiantes de primer año de universidad cuyo trabajo en el primer trimestre había sido peor de lo esperado. Cuando se les preguntó por qué su trabajo estaba por debajo de lo esperado, la mayoría de los estudiantes atribuían su fracaso a su falta de habilidad, es decir, hacían atribuciones estables. Wilson y Linville razonaron que si los estudiantes atribuían su fracaso a una causa estable, entonces muchos de ellos podrían llegar a abandonar la universidad (dado que sería de esperar que una causa estable de fracaso duraría toda la carrera universitaria). La mitad de estos estudiantes de primero participaron en sesiones de reeducación atribucional introducidas por Wilson y Linville después de que se les dijera que la mayoría de los estudiantes sacan mejores notas de un año para otro. Estos estudiantes vieron vídeos de estudiantes de primer año y de último año donde daban testimonio de que sus notas mejoraban de año en año. Al mismo tiempo, la otra mitad de los estudiantes que participaron en el estudio de Wilson y Linville (1982) formaron un grupo de control que no recibió ningún tipo de reeducación. Los estudiantes del grupo de control no mostraron ninguna mejora en su nota media durante el año y el 25 % dejaron la universidad. Por otra parte, los estudiantes en el grupo de reeducación atribucional mostraron una mejora significativa de su nota media y sólo el 5 % dejaron la universidad. Por lo general el esfuerzo por cambiar las atribuciones de fracaso académico de los estudiantes de una causa estable a una causa inestable produjo mejoras positivas y significativas en el rendimiento (nota media) y en la persistencia (tasa de abandono).

Interés intrínseco

Hacer deportes lúdicos, llevar a amigos de fuera de la ciudad a visitar monumentos, tocar un instrumento musical y preparar una cena creativa de tres platos son todas conductas intrínsecamente interesantes. Tal como se expone en el Capítulo 6 con más detalle, se produce un efecto curioso cuando a las personas se les empieza a pagar por realizar estas conductas, esto es, por hacer deporte, entretener a la gente, tocar un instrumento y hacer una cena de tres platos. Cuando a alguien se le paga por realizar una actividad interesante tiene dos razones para realizar la conducta: 1) porque es interesante y 2) porque le pagan por hacerlo.

En la medida en que la persona participa en una actividad sin conciencia de que haya una razón externa a ella por hacerlo, se considera, desde la teoría de la atribución, que la persona hace una atribución de alto interés intrínseco (Bern, 1972). Si las razones externas por realizar la tarea están también presentes, entonces la presencia de estas razones externas «eliminan» o debilitan la atribución de interés intrínseco. Varios investigadores han estudiado lo que se llama «el efecto de sobre-justificación» (Boggiano y Mam, 1986; Greene y Lepper, 1974; Lepper y Greene, 1978; Lepper, Greene y Nisbett, 1973; Newman y Layton, 1984; Ross, 1976). Según el efecto de sobre-justificación, cada vez que una persona realiza una actividad tanto por interés como por recibir una recompensa extrínseca sobre-justificación, por lo que se descarta el interés intrínseco.

Las recompensas extrínsecas no siempre eliminan o debilitan el interés intrínseco (ver el Capítulo 6). De hecho, algunos (pero no todos) atletas profesionales, músicos y actores siguen teniendo un alto nivel de interés intrínseco por sus actividades a pesar de recibir sustanciosas recompensas económicas. Por eso, hace poco que se han descrito las condiciones en las que se da la sobre-justificación. Para empezar, las probabilidades de que las recompensas externas debiliten el interés intrínseco son menores si la persona conserva en mente su nivel de interés intrínseco inicial (Fazio, 1981). Como se señala en el Capítulo 6, esta calificación del efecto de sobre-justificación se explica atendiendo a la razón a la que presta más atención la persona. Si la atención está dirigida a la recompensa extrínseca entonces el interés intrínseco queda debilitado, mientras que si la atención está dirigida al nivel de interés intrínseco inicial entonces contrarresta el efecto de sobre-justificación, por lo menos en parte. Segundo, aquellos premios que reflejan la propia competencia no reducen el interés intrínseco. De hecho, las recompensas que reflejan la competencia (por ejemplo, alabanzas verbales) muchas veces aumentan el interés intrínseco (Rosefield, Folger y Adelman, 1980). Deci y Ryan (1980, 1985) sugieren que las recompensas que se utilizan para «controlar» reducen el interés intrínseco mientras que las recompensas que informan de la propia competencia pueden aumentar o reducir el interés intrínseco inicial (la información de competencia aumenta el interés intrínseco mientras que la información de incompetencia reduce el interés intrínseco, como señala el Capítulo 6).

Emoción

Las personas tienen respuestas emocionales ante los éxitos y los fracasos de la vida. Después de un éxito, las personas se sienten generalmente felices mientras que después de un fracaso se sienten generalmente tristes o frustradas. Los sentimientos de felicidad y de malestar se dan independientemente de la causa del resultado (Weiner, 1986). Sin embargo, la teoría de la atribución propone que las personas desean comprender por qué tuvieron éxito o por qué fracasaron. En el caso de fracasar en una asignatura, la causa que la persona identifica para explicar el fracaso académico produce diversas reacciones emocionales como la rabia, la vergüenza, la culpa, etc. El proceso mediante el que las atribuciones producen emociones se expone en el Capítulo 13.

CRITICAS AL ENFOQUE ATRIBUCIONAL

A la teoría de la atribución no le faltan críticos. Nisbett y Wilson (1977) hacen dos críticas bastante devastadoras de la teoría de la atribución. Primero, para Nisbett y Wilson, las personas no suelen hacer atribuciones para explicar los acontecimientos y las consecuencias en sus vidas. Más bien encuentran que las personas prestan mucha atención a los resultados/consecuencias pero poca atención a las atribuciones que hacen del por qué. Además, cuando las personas sí hacen atribuciones causales, su atención pasa rápidamente a otros aspectos, como las consecuencias (no la causa) del resultado.

En su revisión de la literatura sobre la atribución, Nisbett y Wilson señalan que los psicólogos tienen la costumbre de extraer forzosamente atribuciones a los sujetos de

sus experimentos mediante la administración de cuestionarios con preguntas del tipo «¿hasta qué punto era importante para ti tu habilidad para determinar el resultado?». Nisbett y Wilson encontraron que las personas no tienen problemas a la hora de contestar a este tipo de preguntas pero se cuestionan si las personas se hartan este tipo de preguntas por su cuenta y de manera espontánea. Para Nisbett y Wilson, las personas simplemente no piensan en las atribuciones de habilidad, esfuerzo, dificultad y suerte. Como consecuencia, la primera crítica hecha a la teoría de la atribución cuestiona si ya de entrada las personas suelen hacer atribuciones. Las respuestas de los teóricos de la atribución es que las personas no siempre hacen atribuciones de forma espontánea sino que hacen atribuciones después de encontrarse con resultados poco frecuentes, inesperados e imprevisibles. Por lo tanto, las atribuciones se dan sólo en algunas ocasiones, especialmente en casos de resultados no esperados.

Segundo, Nisbett y Wilson (1977) informan de que hay muy pocas pruebas de que las atribuciones incidan directamente en la conducta de las personas. De hecho, ambos investigadores dicen no haber encontrado ninguna evidencia en la literatura de investigación de que las atribuciones incidan en la conducta. Esta segunda crítica a la teoría de la atribución es especialmente perturbadora teniendo en cuenta que la psicología se define muchas veces como el estudio de la conducta. Como respuesta al análisis de Nisbett y Wilson, varios teóricos cognitivos y de la atribución han respondido de forma defensiva (por ejemplo, Smith y Miller, 1978). Pero sencillamente esta crítica sigue siendo válida. Si las atribuciones no afectan la conducta entonces parece razonable (y hasta crucial) preguntarse a qué afectan. Mientras que las atribuciones no necesariamente inciden en las respuestas conductuales, sí afectan a los procesos emocionales, cognitivos y de motivación. La Figura 9.1 y el contenido de este capítulo han dado algunos ejemplos de estos procesos entre los que se encuentran la expectativa, el valor, la indefinición aprendida, la depresión, el interés intrínseco y la emoción. Por lo tanto, los efectos que pudiera tener la atribución a nivel de conducta serían siempre indirectos ya que sólo inciden en los procesos emocionales, cognitivos y motivacionales.

IMEN

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, y tal como señala este capítulo, las atribuciones pueden incidir en una variedad de estados emocionales, cognitivos y motivacionales.

Al hacer atribuciones las personas regularmente cometen 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 al self, 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 expectativa x valor, la indefensión aprendida, la depresión, el estilo explicativo, el interés intrínseco y la emoción. En todo el capítulo se ha tratado de: 1) cómo la teoría de la atribución se puede aplicar a la teoría de expectativa x valor 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 y 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 y 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).