

MOTIVACIÓN INTRÍNSECA, MOTIVACIÓN DE LOGRO  
Y VALOR INCENTIVO DE LOS  
ESTUDIOS SUPERIORES

**OSWALDO ROMERO GARCIA**

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES  
FACULTAD DE MEDICINA  
LABORATORIO DE PSICOLOGÍA  
MÉRIDA, VENEZUELA, PUBLICACIÓN 27, 1981

## INTRODUCCIÓN

Hay que empezar por formularse estas preguntas: ¿están las personas que cursan estudios superiores en Venezuela intrínsecamente motivadas hacia esos estudios? Si lo están, ¿por qué entonces **no estudian**?, entendiéndolo por estudiar el aprendizaje efectivo de conocimientos y habilidades supuestamente adquiridos a través de cursos formales. Si no lo están, ¿por qué entonces **estudian**?, entendiéndolo ahora por estudiar el estar matriculado en un instituto determinado.

En este papel se pretende dar respuestas a estas interrogantes de manera general. Se revisarán brevemente teorías sobre la motivación intrínseca. Se considerará a la motivación de logro y a la internalidad como formas de motivación intrínseca y finalmente se presentarán algunas ideas sobre el valor incentivo de los estudios superiores en la Venezuela actual.

## MOTIVACIÓN INTRÍNSECA

La existencia de una motivación relacionada con la capacidad del sujeto (animal o humano) para afectar su entorno ha sido postulada por diferentes autores y con diferentes nombres. La denominación **motivación intrínseca** es quizás la más usada hoy día, pero conviene conocer ciertos antecedentes.

### **Necesidad de competencia**

Ya Woodworth (1958) había mantenido la opinión de que una apreciable proporción de la conducta humana está dirigida a producir efectos en el ambiente sin que medie la satisfacción de alguna necesidad orgánica. Para él esta sería la tendencia fundamental de la conducta humana y animal, la más primaria y penetrante de las motivaciones de la conducta.

White (1959) -siguiendo a Woodworth y después de demostrar que las teorías que limitan la motivación a la reducción de necesidades orgánicas o a una simple lista de instintos, no pueden explicar convenientemente conductas como las de exploración, manipulación del entorno y curiosidad- propuso el concepto de **necesidad de competencia** como un constructo globalizador, en el cual tienen cabida una gama de motivos (exploración, curiosidad, maestría del ambiente) para entonces ya bastante estudiados por los psicólogos experimentales. Tal necesidad fue definida como “la capacidad de un organismo para interactuar efectivamente como su medio ambiente” (p. 297). Interactuar con el medio ambiente implica focalizar la atención sobre partes específicas de ese ambiente y organizar y ejecutar acciones que tienen claros efectos sobre esas partes. La necesidad de competencia es inferida a través de conductas que muestran una focalización duradera. Tales conductas pueden tomar la forma de exploración, experimentación, manipulación persistente o curiosidad. Este tipo de conductas pueden y suelen ser automotivadas. No necesitan ser activadas por carencias orgánicas o

desequilibrios homeostáticos, como es el caso de las necesidades fisiológicas. La necesidad de competencia es motivante en sí misma y su consumación a través de conductas terminales produce vivencias o sentimientos de eficacia, de dominio de la tarea, de maestría en la acción ejecutada.

### **Motivación intrínseca**

El concepto de necesidad de competencia ha sido reelaborado por Deci (1975) bajo el término de motivación intrínseca. Las conductas motivadas intrínsecamente son aquellas que la persona ejecuta para sentirse autodeterminada y competente. Los efectos primarios de tales conductas se localizan en los tejidos del sistema nervioso, no en los otros tejidos. Según Deci, las conductas motivadas intrínsecamente son de dos tipos. Unas están dirigidas a reducir la incongruencia, inconsistencia o disonancia; y otras están dirigidas a buscar la estimulación, que en instancias específicas equivale a buscar la incongruencia, o a buscar el nivel óptimo de incongruencia en términos de Hunt (1971). Berlyne (1971) ha usado una clasificación semejante al establecer dos tipos de conducta exploratoria: la exploración **específica**, orientada hacia la reducción de la incertidumbre (incongruencia); y la exploración **diversiva**, automotivada y no orientada hacia la reducción de la incertidumbre sino más bien hacia la búsqueda de una moderada incongruencia.

La motivación de competencia de White o la motivación intrínseca de Deci es una motivación general, presente en el individuo desde su nacimiento. No es una motivación fuerte, en el sentido que lo es el hambre después de un número considerable de horas de privación alimentaria. Es más bien una motivación moderada, pero persistente, muy apropiada para la adaptación de la especie y el individuo. Las motivaciones muy fuertes limitan necesariamente el campo de aprendizaje. Una motivación más moderada abre ese mismo campo, dejando lugar para explorar y manipular sin las restricciones asociadas a la satisfacción de necesidades apremiantes.

### **Causación personal**

Otro autor que ha sugerido la existencia de una motivación general presente en los motivos específicos es deCharms (1968). Su postulado básico es el de causación personal. Para deCharms “la propensión motivacional primaria del hombre es ser efectivo en producir cambios en su ambiente” (p. 269). El hombre se esfuerza por ser un agente causal, por ser un locus de causalidad primario, por ser el origen de su conducta; en otras palabras, el hombre se esfuerza por ser el foco de causalidad de su propia conducta, porque su conducta sea causada personalmente, desde él mismo. Esto no quiere decir, sin embargo, que la causación personal es la motivación de todas las conductas. Más bien debe aceptarse que los sentimientos de causación personal pueden estar relacionados con cualquiera conducta, siendo por lo tanto un factor contribuyente a todos los motivos.

Conviene en este punto establecer la conexión entre el concepto de deCharms y el de Deci. De acuerdo al mismo deCharms “siempre que una persona se experimenta a sí misma

como el locus de causalidad de su propia conducta (siendo un Origen), ella se considerará como estando intrínsecamente motivada. Contrariamente, siempre que una persona percibe el locus de causalidad de su conducta como externo a ella misma (siendo un Peón), ella se considerará como estando extrínsecamente motivada” (1968, p. 328). ‘Origen’ y ‘Peón’ son los dos extremos de la variable causación personal y en alguna medida corresponden a los “internos” y “externos” en la terminología asociada al trabajo de Rotter (1966) sobre las expectativas generalizadas acerca del control interno-externo del reforzamiento, o locus de control interno-externo en su expresión más conocida.

### **Internalidad**

En la conceptualización de Rotter (1966) una persona es *interna* cuando percibe los reforzamientos que recibe como siendo consecuencias de su propia conducta. Y es *externa* cuando no recibe los reforzamientos como asociados a su conducta, sino más bien como determinados por la suerte, el azar, el destino u otras personas. Estrictamente considerada la teoría de Rotter, las recompensas son casi siempre externas al sujeto. No se toma muy en cuenta la recompensa intrínseca, la experiencia o el sentimiento de eficacia o maestría asociado a la consumación de la motivación de competencia y autodeterminación.

Es al menos teóricamente admisible pensar, como lo ha hecho Deci (1975) que los internos de Rotter pueden estar motivados intrínsecamente o extrínsecamente. Si el locus de causalidad (recompensa interna) es interior puede decirse que el sujeto está intrínsecamente motivado. Si el locus de causalidad es exterior al sujeto (recompensa externa), él estará entonces extrínsecamente motivado. Los sujetos externos, por definición, no tenderán a ser motivados ni por recompensas internas ni por recompensas externas, puesto que ellos perciben al ambiente como no respondiente y creen que las recompensas no son consecuencias de sus conductas.

Conviene también subrayar que sólo el polo interno de la variable externalidad-internalidad puede ser conceptualizado como motivante. Es en el lado de la internalidad donde existen los sentimientos de control sobre el medio ambiente y de autodeterminación conductual. Una persona interna que falla en la obtención de una meta perseguida es una persona que necesariamente experimenta incongruencia, inconsistencia o disonancia y que consiguientemente tratará de reducir tal incongruencia. Es también muy posible que conceptualice la situación como un reto o desafío y trate por tanto de vencerlo. Es asimismo muy probable que atribuya a ella misma la responsabilidad mayor por el fracaso y trate de instrumentar inmediatamente conductas dirigidas a la búsqueda del éxito. Es, pues, en la persona interna donde se cumplen las condiciones de la motivación intrínseca.

Dado que las escalas de locus de control miden expectativas (generalizadas o específicas) respecto al control conductual, se puede dar el caso de personas calificadas de internas, en base a los puntajes en las escalas, que actúan motivadas extrínsecamente en situaciones específicas. Estas serían personas que perciben la relación entre su conducta y las

contingencias de reforzamiento (asumen responsabilidad por el éxito o el fracaso) pero las recompensas (aprendizaje de conocimientos científicos, aprendizaje de destrezas, calificaciones escolares) son percibidas como externas, no generándose en tales personas los sentimientos de auto-eficacia o eficiencia personal que acompañan a la satisfacción de la motivación intrínseca.

Motivada extrínsecamente, la persona interna debe mostrar un nivel de ejecución inferior a la persona interna motivada intrínsecamente. Esta pudiera ser una de las razones por las cuales la ejecución de los internos a veces no se diferencia suficientemente de los externos. Ello pudiera ocurrir porque en el grupo de los internos pudieran estar incluidos sujetos motivados intrínsecamente y sujetos motivados extrínsecamente. Como la ejecución de los segundos sería inferior a la de los primeros, el promedio global de ejecución resultaría inferior al que lograrían los internos motivados intrínsecamente si ellos fueron considerados aislados.

Esta ha sido una revisión rápida y resumida de algunas teorías generales hoy manejadas con frecuencia en este campo. La intención fue demostrar la existencia de la motivación intrínseca considerada en términos de competencia y autodeterminación. Se quiso destacar el hecho de que esa motivación toma dos vertientes: la reducción de la incongruencia y la búsqueda de un cierto nivel de incongruencia cuando la estimulación es nula o casi nula. Se incluyeron conceptos relacionados como la necesidad de competencia, la causación personal y la internalidad. Se pasará ahora a una consideración del proceso de diferenciación de la motivación intrínseca para mejor entender la motivación de logro como un caso particular de motivación intrínseca.

### **Diferenciación de la motivación intrínseca**

La motivación general hacia la autodeterminación y competencia comienza tempranamente su proceso de diferenciación. Hunt (1965) ha sugerido la existencia de tres etapas en el desarrollo sensoriomotor del niño (del nacimiento a los 2 años). En la primera fase (hasta aproximadamente los 4 meses) el niño responde a los cambios en las entradas (*inputs*) sensoriales y al patrón de esas entradas. Esta sería la forma más temprana de motivación intrínseca. En una segunda fase (de 4 a 9 meses) el niño está interesado en mantener ciertos estímulos. Ahora no solamente responde sino que también es capaz de generar estímulos afectivos de parte de quienes lo rodean. Su conducta es en cierto grado intencional, auto determinada, dirigida particularmente a la conservación de estímulos placenteros. La tercera fase (de los 10 meses en adelante) está caracterizada por el interés del niño en la novedad. Para Hunt ese es un comienzo de la necesidad de experimentar un nivel óptimo de incongruencia. El niño no solo responde sino que actúa sobre el ambiente de maneras nuevas. Se profundiza el proceso de explorar y comprender más aspectos del entorno, lo cual es fundamental para el desarrollo de sus sentimientos de competencia y auto determinación.

## MOTIVACIÓN DE LOGRO

### La necesidad de logro como motivación intrínseca

A medida que el individuo crece y se desarrolla la motivación intrínseca general se expresará en diferentes áreas. Para algunos la autodeterminación se materializara en el área afectiva, tomando la forma de independencia emocional. Para otros, los deseos de competencia serán manifestados a través de la motivación de poder, en la forma de control y gobierno de otras personas. Pero también la motivación intrínseca puede expresarse a través del logro, en el sentido de McClelland (1958, 1965) y Atkinson (1964, 1969). La motivación de logro se refiere a conductas relacionadas con la tendencia a esforzarse por conquistar el éxito con relación a un determinado nivel de excelencia. La motivación de logro es así una forma de motivación intrínseca: la recompensa es el logro mismo.

### El modelo de Atkinson

Atkinson desarrolló un modelo según el cual la motivación de logro estaría dada por la tendencia a la búsqueda del éxito *menos* la tendencia a evitar el fracaso. Este autor ha dedicado alrededor de 30 años a la teorización, investigación experimental y simulación en computador en el campo de la motivación de logro. Su modelo merece, sin duda, una exposición más detallada.

Atkinson parte de la premisa de que la conducta del individuo es una corriente continua caracterizada por el cambio de una actividad a otra. Lo que interesa no son los episodios aislados de asociaciones estímulo-respuesta sino el cambio mismo de actividad, la terminación de una actividad y el inicio de otra. El cambio ocurre cuando la fortaleza relativa de una tendencia, comparada con otra, cambia. Si una actividad ha sido intrínsecamente recompensante en una situación particular, se genera una fuerza instigadora. La fuerza instigadora causa a su vez una tendencia a la acción. Si la actividad ha sido más bien castigada o frustrada se genera entonces una fuerza inhibitoria, que a su turno produce una tendencia negadora (a no efectuar la acción). La tendencia a la acción resultante está dada por la tendencia a la acción menos la tendencia negadora. La tendencia más fuerte será la que se exprese en forma de conducta consumatoria.

Para Atkinson el motivo hacia el éxito y el motivo hacia la evitación del fracaso son distintos. La tendencia hacia el éxito está dada por el motivo hacia el éxito (Me) por la probabilidad del éxito (Pe) y por el valor incentivo del éxito (Ie). El motivo hacia el éxito es generalmente medio con el TAT y viene a ser equivalente a la necesidad de logro en términos de McClelland. La probabilidad de éxito es la expectativa de alcanzar la meta u objetivo y el valor incentivo del éxito se relaciona con el orgullo o la satisfacción que siente la persona al alcanzar la meta. Operacionalmente, sin embargo, el incentivo del éxito es igual a 1 menos la probabilidad del éxito ( $Ie = 1 - Pe$ ). La tendencia hacia el éxito (Te) se resume, pues, así:

$$Te = Me \times Pe \times Ie$$

De esta manera la  $T_e$  alcanza su máximo valor cuando  $P_e = .50$  dado que  $(.50)^2$  es mayor que  $P_e(1 - P_e)$  cuando  $P_e$  toma cualquier otro valor entre 0 y 1. En otras palabras, la tendencia al éxito será mayor cuando la persona altamente motivada hacia el logro enfrenta situaciones moderadamente arriesgadas (.50 idealmente). Puede también decirse que las personas con alta necesidad de logro tienden a buscar situaciones moderadamente arriesgadas, lo cual ha sido demostrado experimentalmente por McClelland (1958).

La tendencia hacia la evitación del fracaso ( $T_{ef}$ ) también es determinada por tres factores combinados de manera multiplicativa: el motivo hacia la evitación del fracaso ( $M_{ef}$ ), la probabilidad del fracaso ( $P_f$ ) y el valor incentivo del fracaso ( $I_f$ ). El  $M_{ef}$  se relaciona con deseos de evitar situaciones afectivas negativas, como el mismo fracaso, las cuales causan vergüenza. Este motivo es generalmente medido con tests de ansiedad como el Sarason. La  $P_f$  es la expectativa de fracaso y es igual a  $(1 - P_e)$ . Se asume, por lo tanto, que la probabilidad de éxito más la de fracaso suman 1. El  $I_f$  refleja el valor que la persona asigna a la evitación del fracaso mientras persigue la consecución de una meta dada. Se supone que mientras más fácil la tarea (es decir, mientras menor  $P_f$ ) mayor la vergüenza general por el fracaso y mayor el incentivo del fracaso. Por consiguiente,  $(I_f) = - (1 - P_e)$ . Se le asigna un valor negativo porque se asume que el fracaso es aversivo.

La tendencia a evitar el fracaso es:

$$T_{ef} = M_{ef} \times P_f \times I_f$$

Y será siempre un número negativo. Esta tendencia representa la tendencia de la persona a no ejecutar la actividad, de manera que puede así evitar el fracaso en ella.

La tendencia hacia el logro sería, en definitiva,

$$T_{log} = (M_e \times P_e \times I_e) + (M_{ef} \times P_f \times I_f)$$

Si la  $T_e$  es mayor que la  $T_{ef}$  la persona ejecutará la conducta, pero si  $-T_{ef}$  es mayor que la  $T_e$  la persona evitará la situación que exige la emisión de la conducta de logro.

Esta apretada exposición sirve para destacar que en el modelo de Atkinson la motivación intrínseca ( $M$ ), las expectativas ( $P$ ) y los incentivos ( $I$ ) son todos considerados. Se toma en cuenta los aspectos idiosincráticos del sujeto pero también los aspectos situacionales, en este caso, el valor incentivo de la acción (tarea). Obsérvese, además que en ese modelo, el valor incentivo de las metas u objetivos no es independiente, sino que está determinado por la probabilidad subjetiva del éxito. Esto ilustra claramente la importancia que Atkinson concede a la motivación intrínseca y a los factores cognitivos (expectativas).

### **El modelo de Rotter**

Es comprensible dentro de la teoría del aprendizaje social de Rotter (1954), también presentada en Rotter, Chance y Phares (1972), y más recientemente en Phares (1976). Rotter

asume que la unidad de investigación básica en el estudio de la personalidad es la interacción del individuo con su ambiente significativo. La teoría se ocupa de la conducta social, las actitudes, los valores y las expectativas, enfatizando los determinantes generales y específicos de la conducta. Se asume asimismo que la conducta humana tiene propósito, esto es, la conducta humana está dirigida al logro de metas, es motivada. Finalmente, y de la mayor importancia para la teoría, la ocurrencia de una conducta está determinada no solamente por la importancia de las metas o refuerzos sino también por la expectativa de la persona respecto al logro de esas metas. Las expectativas son consideradas determinantes primarios de la conducta. Los refuerzos solos no son considerados explicación suficiente o adecuada de la conducta. Rotter y sus asociados han sostenido que una conducta dada es determinada por el grado en que la persona **espera** que esa conducta la lleve a la obtención de la meta, tanto como por el reforzamiento a través del logro mismo de esa meta.

Puede decirse que la de Rotter es una teoría “acerca de cómo los individuos hacen sus escogencias de entre la variedad de conductas potenciales a su disposición” (Phares, 1976, p. 13). Para determinar cuál conducta tiene el mayor potencial para su ocurrencia, hay que considerar las expectativas (E), el valor del refuerzo (VR) y a situación psicológica (S). La formula es la siguiente:

$$PC_{x, s1, Ra} = (Ex, Ra, S1 \& VRa, S1)$$

y se lee así: “El potencial para que la conducta **x** ocurra, en la situación **1** con relación al esfuerzo **a**, es función de la expectativa de ocurrencia del refuerzo **a** siguiendo a la conducta **x** en la situación **1** y el valor del refuerzo **a** en la situación **1**” (Rotter, Chance y Phares, 1972, p.14).

Refuerzo es cualquier cosa o evento que tenga un efecto sobre la ocurrencia, dirección o tipo de conducta. El **valor** del refuerzo es definido como el grado de preferencia que la persona muestra por ese refuerzo en presencia de otros refuerzos con igualdad posibilidad de ocurrencia. El valor de un determinado refuerzo puede ser aumentado o disminuido manipulando los resultados o las expectativas a él asociados. La **expectativa** es la probabilidad subjetiva del individuo de que un refuerzo particular ocurrirá como función de una conducta específica en una situación también específica.

Las expectativas son de dos tipos: generales y específicas. En situaciones nuevas para el individuo, las expectativas generales son más importantes que las específicas para predecir su conducta. En situaciones donde el individuo ya ha acumulado suficiente experiencia son las expectativas específicas las que permiten mejor predicción, y las expectativas generales son de poco valor. La formula presentada arriba está concebida para explicar aspectos moleculares de las conductas. Rotter también ha desarrollado una formula más amplia, que no es necesario comentar aquí.

Dentro de las expectativas generalizadas la que ha mostrado mayor utilidad predictiva es la relacionada con el control interno – externo del reforzamiento, o locus de control. Precisamente se incluye en este trabajo el modelo de Rotter por el aspecto motivacional del polo interno del constructo, o internalidad, como el autor del presente trabajo ha dado en designarle (Romero García, 1981a). La mayor parte de la investigación usa el constructo locus de control aislado del valor del refuerzo, el cual puede ser muy necesario si desea refinar la predicción.

El valor del refuerzo, o el valor incentivo de la meta, tampoco es tomado generalmente en cuenta por investigadores que siguen la orientación de Atkinson. Se mide la necesidad de logro operacionalizada como la tendencia a buscar el éxito menos la tendencia a evitar el fracaso, pero el valor del refuerzo no es incorporado a la predicción. Se requiere investigación que cubra este déficit aunque no más sea para reducir la incertidumbre respecto a si tal operación realmente mejora la predicción.

En todo caso, se impone una consideración psicosocial del valor del refuerzo en el ambiente educacional. Tal consideración tomará en este papel de la presentación de algunas ideas sobre el valor que los estudiantes venezolanos actuales asignan a los estudios superiores. Tales ideas están influenciadas por la diaria práctica de docente universitario, del asesoramiento a estudiantes con problemas y de los propios datos de la investigación desarrollada en el Laboratorio de Psicología en los últimos tres años. Sin duda, el trabajo teórico presentado anteriormente (Romero García, 1979, 1981b) también afectará esas consideraciones.

## **VALOR INCENTIVO DE LOS ESTUDIOS SUPERIORES**

El diccionario de la Real Academia Española trae como primeras dos acepciones del verbo *estudiar* precisamente las que necesitan ser consideradas en esta parte. La primera acepción es la de “ejercitar el entendimiento para alcanzar o comprender una cosa”. La segunda es la de “cursar en las universidades u otros estudios”.

### **Estudiar como entender**

El profesor, al asumir el rol de enseñante, espera del estudiante la asunción del rol correlativo de aprendiz. Dicho de otra forma, los profesores esperan que los estudiantes estudien, en la primera acepción del verbo como ejercicio del entendimiento (inteligencia, habilidades intelectuales) para comprender las cosas. Con lenguajes más cercanos al psicólogo social, el profesor tiene la expectativa de que el estudiante desarrollará conductas de aprendizaje, de comprensión de conceptos, de establecimiento de relaciones entre hechos y teorías, de derivación de conclusiones, que reflejen organización personal del conocimiento, maestría de ese conocimiento y aplicación potencial del mismo.

Y lo que espera el profesor es lo que espera el investigador psicológico. Este también supone que el estudiante está asumiendo su rol de tal, que está estudiando, en el sentido de leer, observar, experimentar mentalmente. También en el sentido concreto de ejecutar las tareas, de escribir notas, reportes, monografías y demás. Ambos, profesor e investigador, también asumen que el estudiante ha escogido tal rol voluntariamente, que está estudiando porque desea hacerlo, porque con ello satisface necesidades personales, individuales, porque en alguna medida está motivado para estudiar.

Sin embargo, es la presunción de este autor que profesores e investigadores están equivocados a este respecto, como también pueden estarlo los padres y los administradores educacionales. El estudiante promedio en los institutos venezolanos de educación superior no asume realmente su rol de estudiante en el primer significado del verbo estudiar, no ejerce su entendimiento para entender las cosas, por lo menos no lo hace suficientemente. La cantidad de horas semanales realmente dedicadas al estudio es irrisoria. Esta es una cantidad difícil de determinar porque los mismos estudiantes la desconocen. Ellos sólo tienen una vaga idea del tiempo que dedican a “estar con los libros”, “leer los apuntes”, “leer las tesis” o “estar con otros compañeros leyendo en voz alta”, que aparentemente son las definiciones operacionales de estudio en boca de ellos mismos. Repetidas exploraciones con cierta profundidad realizadas en el Laboratorio de Psicología llevarían a pensar que los estudiantes de ciencias de la salud de la Universidad de Los Andes dedican al estudio, tal como ellos lo interpretan, entre el 25 y el 50% del tiempo correspondiente a las horas de clase (horas - aula). Es sin duda una baja proporción, un tiempo insuficiente para estudiar, particularmente si se toman en cuenta los déficits motivacionales y cognitivos que ellos acarrearán de los niveles educativos inferiores. Con esto sólo quiere subrayarse el hecho de que los estudiantes no estudian, al menos no lo hacen suficientemente en términos de tiempo, de horas – trabajo, que es aparentemente el requerimiento más fácil de cumplir por ser de tipo cuantitativo. Aunque sólo aparentemente, porque horas de trabajo significan persistencia en la tarea, implican necesidad de logro, internalidad, esto es, componentes motivacionales de escasa presencia en la configuración motivacional del estudiante promedio.

Si se toma estudiar en el sentido cualitativo de comprender los fenómenos objetos de observación o escrutinio, entonces es más fácil aseverar que los estudiantes no estudian. Y no estudian porque en cierta medida no pueden hacerlo. Y no pueden hacerlo porque presentan restricciones cognoscitivas considerables. Entre esas restricciones pueden señalarse las siguientes. A nivel de input: percepción confusa y cambiante; conducta exploratoria asistemática e impulsiva; limitación o carencia de instrumentos verbales receptivos; carencia de seguridad en la recolección de datos; e incapacidad para considerar más de una fuente de información al mismo tiempo. A nivel de procesamiento: falta de habilidad para seleccionar las señales relevantes que definen un problema; carencia de conducta comparativa espontánea; carencia de conducta integradora; carencia o limitación del pensamiento hipotético-inferencial; y carencia de estrategias para poner a prueba hipótesis. A nivel de output: formas

de comunicación ego-centradas, sólo comprensibles para el propio sujeto; bloqueos en la producción verbal; respuestas inseguras de tipo ensayo–y–error; emisión de respuestas imprecisas; y conducta impulsiva. Esta lista de restricciones está lejos de ser un inventario exhaustivo y se ofrece sólo con la intención de ilustrar esas deficiencias (ver Feuerstein, 1980). Un sujeto con tales restricciones no puede de veras aprender los contenidos de las ciencias, sus hechos y sus teorías. No puede, pues, estudiar. Si a estas limitaciones cognoscitivas se suman las de tipo motivacional (baja internalidad, baja necesidad de logro), los resultados esperables en términos de ejecución son los que están presentándose en los institutos venezolanos de educación superior.

Por un lado están las fallas motivacionales que vienen desde el hogar y que serán objeto de algunos comentarios más abajo. Y por otro lado están las fallas cognitivas. Las unas refuerzan las otras, es decir, ambos tipos de fallas se refuerzan recíprocamente. Cuando llega a la universidad ya el estudiante ha sido configurado motivacionalmente para no estudiar. De todos modos él se ve obligado a acercarse al estudio. Y sucede que como presenta tantas restricciones cognitivas necesariamente fracasará. Los fracasos repetidos convertirán el estudio en algo aversivo, en algo a evitar o en algo a abandonar una vez que se ha iniciado. Así, una baja motivación de logro causa una baja frecuencia de “estudio”, que a su vez conduce al fracaso. El fracaso lleva, en su turno, a una motivación de logro más baja todavía. Los resultados son la deserción, la repitencia y el egresado con un nivel profesional vergonzante.

### **Estudiar como cursar**

Mientras profesores e investigadores esperan de los estudiantes conductas de estudio en el sentido de trabajo intelectual, es muy probable que los estudiantes no perciban su rol de la misma manera. Para ellos, estudiar puede ser sinónimo de cursar, es decir, de estar matriculados en un instituto, de asistir a las clases de un profesor. Curiosamente, el significado original de cursar era el de “frecuentar un paraje”. Para muchos estudiantes estudiar no pasa de ser frecuentar los recintos de las instituciones escolares, es decir aulas, laboratorios, bibliotecas, y quizás con mayor frecuencia, comedores, cafetines, residencias. Estudiar es un modo de vida, una etapa transitoria en la vida del sujeto que debe ser disfrutada a plenitud.

Se ha mantenido en otro lugar (Romero García, 1973) que la sociedad venezolana fomenta en sus miembros conductas de irresponsabilidad personal, de baja necesidad de logro, de orientación temporal hacia el presente y de no-diferimiento de las recompensas. Eso tiene plena validez en el ambiente universitario. La estructura académica de las universidades, por dar un ejemplo, genera creencias en el control conductual externo (otros poderosos) a través del manejo autoritario e inflexible de cursos, horarios y profesores. Pero también produce creencias en el azar como determinante de la conducta personal a través del manejo irracional del calendario académico, de las fechas de exámenes y del nivel de exigencia en los mismos, el cual es francamente aleatorio (ver Romero García, 1981b).

Con el ejemplo se intenta mostrar cómo la universidad reproduce a la sociedad general en el intento de formar sujetos externos, sujetos que no asumen responsabilidad por su conducta. Pero hay más. En lugar de estimularse la necesidad de logro a través del trabajo planificado, un nivel de exigencia realista y la oferta adecuada de *feed-back* objetivo, se permite más bien la conducta impulsiva, las exigencia irreales (por altas o bajas) y la evaluación desconectada de la enseñanza. Si no hay lugar para el logro se estimula indirectamente la emergencia de conductas alternativas signadas por otros intereses y dirigidas a satisfacer otras necesidades.

Es así como el estudiante genera distintas estrategias de supervivencia en el medio académico. La motivación afiliativa, la tendencia del individuo a procurarse nexos afectivos reforzadores, surge a plenitud. Grupos de amigos, grupos políticos, o simple presión al profesor influyente, logran cambios de fechas de exámenes, repetición de exámenes, ‘corrección’ interesada de calificaciones, evitación de expulsiones, oferta de cursos paralelos y demás vicios presentes en los establecimientos educacionales. Todo esto nada tiene que ver con estudio o aprendizaje, como nada tiene que ver con ello la popular práctica de “copiarse”. ¿Cómo pueden ocurrir todas estas cosas en institutos pretendidamente de educación superior?

La pregunta anterior conduce a la consideración de las interrogantes formuladas en la introducción de este papel: ¿están las personas que estudian estudios superiores en Venezuela intrínsecamente motivadas hacia esos estudios? Hay que responder que no lo están. Y si lo están, ¿por qué entonces estudian?, en el sentido de cursar estudios. La respuesta puede sorprender, pero es necesario ofrecerla: porque hay una presión social que conduce a matricularse en instituciones de educación superior independientemente de las propias habilidades y de las propias motivaciones individuales. No se trata de aprender contenidos, destrezas o profesión. No se trata primariamente ni siquiera de obtener un título, que es cuasi-nobiliario y generador de prebendas y beneficios sociales. Se trata de seguir por pura inercia social un camino agradable, gratificante y ofrecedor de ventajas aun sin la sanción del título profesional.

El solo estar en la universidad es agradable, es reforzante, permite el establecimiento de conexiones políticas y personales que producen beneficios económicos y sociales. Se trata de participar en una subcultura que garantiza un estatus relativamente apreciado, sin exigir la asunción de los roles que justifiquen tal aprecio. Basta con estar inscrito en una universidad para recibir los beneficios. En primer lugar, se evita el trabajo. En segundo lugar, se justifica la dependencia con relación a los padres. En tercer lugar, se disfruta de los beneficios que otras instituciones otorgan a los estudiantes (becas, ayudas). En cuarto lugar, se disfruta de los beneficios materiales concedidos por las propias instituciones educacionales (becas; comedores; servicio médico, odontológico y psicológico; residencia; transporte). Y todo eso puede lograrse a cambio de nada. La situación no puede ser atractiva ¿Cómo criticar a los estudiantes por tratar de procurarse? La motivación afiliativa obtiene sus recompensas. La motivación de logro sobrevive milagrosamente en un minoritario grupo de estudiantes que

disfrutan el estudio, que aprenden, que crecen y se desarrollen como personas por encima de todas las presiones sociales para que conformen y sean uno más de la masa adaptada, dócil, externalizada.

Las consideraciones anteriores conducen a la conclusión de que el estudiante promedio no está motivado intrínsecamente para el trabajo intelectual (estudiar como entender). Está simplemente motivado para hacer vida estudiantil, vida universitaria. Está motivado para permanecer en la universidad, satisfaciendo su motivación afiliativa (y a veces de poder) y esperando pacientemente un evento llamando “graduación”, cuya ocurrencia o no ocurrencia no despierta mayor ansiedad.

### **Probabilidades subjetivas y valor incentivo**

Las afirmaciones anteriores llevan a la conclusión de que el valor incentivo de los estudios superiores (como trabajo intelectual) es bajo. No se les concede mayor importancia ni gozan de mucha preferencia. Tal vez sea alto el valor incentivo de estudiar en tanto cursar, en tanto vivir *en* la universidad y en algunos casos (¿muchos?) *de* la universidad.

Pero para los efectos de este papel interesa el valor incentivo del trabajo intelectual, del verdadero estudio, puesto que la ejecución del estudiante se mide precisamente en ese aspecto. Conviene, pues, analizar un poco más esta materia.

Considérese el problema de la siguiente manera. Si la probabilidad subjetiva del éxito ( $P_e$ ) es alta, el valor incentivo del éxito ( $I_e$ ) es bajo, puesto que  $I_e = 1 - P_e$ . A este respecto conviene no llamarse a engaño: los estudiantes están relativamente conscientes de que los estudios son fáciles y que haciendo un esfuerzo adecuado se puede triunfar.

En la apreciación de este autor hay que prestar atención a dos aspectos. **Primero:** los estudiantes perciben los estudios como fáciles. Esto se puede comprobar recogiendo las estimaciones que ellos hacen de las calificaciones que obtendrán en un primer examen parcial. Las calificaciones estimadas son en general significativamente superiores a las calificaciones reales. En términos de Atkinson, el valor incentivo de la tarea (en este caso el estudio) está inversamente relacionado con la probabilidad subjetiva del éxito. Mientras más alta la probabilidad del éxito menor su valor incentivo. En este modelo las emociones que acompañan al éxito son el orgullo y la satisfacción. Mientras más fácil la tarea menor el orgullo o la satisfacción que la persona experimenta al alcanzarla. Las sobreestimaciones de los estudiantes (probabilidad subjetiva del éxito alto) indican claramente que los estudios son percibidos como fáciles. En otras palabras, el valor incentivo de los estudios es bajo. **Segundo:** aunque los estudios sean percibidos como fáciles, los estudiantes de todas maneras no estudian, no dedican suficiente tiempo al trabajo intelectual. Esto ocurre porque en ellos la motivación afiliativa suele ser más fuerte que la de logro. La motivación afiliativa actúa como alternativa a la de logro y generalmente se consume en forma de conducta. Ello produce en los estudiantes evitación, abandono de las tareas de aprendizaje (leer, resumir) por estar pensando

en la madre, padre, novio (a), hermanos (as), o amigos (as). Aquí podrá decirse que los estudiantes desertan o abandonan no porque los estudios sean difíciles sino porque ellos no están motivados para estudiar.

Considérense estos dos puntos dentro del modelo de Atkinson, dejando del lado el motivo hacia el éxito y el motivo hacia la evitación del fracaso, y centrándose en la probabilidad del éxito ( $P_e$ ), el incentivo del éxito ( $I_e$ ), la probabilidad del fracaso ( $P_f$ ) y el incentivo del fracaso ( $I_f$ ). Nótese en primer lugar que la  $P_e$  determina todos los otros componentes. Si  $P_e = .70$ , entonces  $I_e = .30$ . Como  $P_f = 1 - P_e$ , entonces  $P_f = .30$ . Y como  $I_f = -1(1 - P_f)$ , entonces  $I_f = -.70$ , convencionalmente considerado negativo por la presunta condición aversiva de la vergüenza que acompaña al fracaso.

Lo anterior significa que si un sujeto estima su probabilidad de éxito en .70 su probabilidad de fracaso es automáticamente .30. El valor incentivo del éxito será bajo (no derivará mucha satisfacción si triunfa), pero el incentivo del fracaso será alto (sentirá mucha vergüenza si fracasa). Además, si el valor incentivo del fracaso es alto, tratará de evitar ese fracaso.

El modelo es teóricamente consistente. Un asunto diferente es que se adapte a la conducta del estudiante venezolano. La observación cotidiana hace pensar que un estudiante puede asignarse a sí mismo una probabilidad de éxito alta y sin embargo no desarrollar conductas de evitación del fracaso. Sin embargo, teóricamente habría que esperar esas conductas de evitación del fracaso que serían correlativas al valor incentivo del fracaso. Casi puede decirse que en el caso venezolano las conductas de los estudiantes indican más bien evitación del éxito. ¿Cómo explicar semejante estado de cosas?

El modelo de Atkinson asume la existencia en el sujeto de un sistema de conductas racional, consistente. Si la probabilidad de éxito es .70, la de fracaso es .30 y ambas suman 1. Si en Venezuela se recogieron independientemente las estimaciones de éxito y fracaso para un examen dado, la sumatoria tal vez no fuera 1. El estudiante estadounidense es impulsado hacia el logro desde el propio hogar. Triunfo y fracaso tienen connotaciones específicas, marcadas. En Venezuela el triunfo, aún en nuestros días, tiene algo de inmodestia, no es percibido como completamente “bueno”, no deja de transportar un cierto sentido de “malo”. El fracaso, en cambio, es tolerado con bastante flexibilidad. En el medio estudiantil se ha hecho tan habitual que ya no merece sanción o “castigo” explícito o implícito. Es simplemente algo normal. Medias de autoestima tomadas a estos estudiantes muestran que ella no es afectada por el fracaso. Si el fracaso se hace popular, si es algo que casi todos comparten, termina por perder poder discriminador en el grupo, no señala a nadie en particular, a nadie identifica. No genera, por lo tanto, sentimientos de minusvalía o insuficiencia personal.

Estos comentarios pudieran indicar que es al menos arriesgado asumir correlatividad éxito-fracaso al manejar el valor de la probabilidad de fracaso y el valor del incentivo de

fracaso. Se cree conveniente la medición separada del valor incentivo de los estudios superiores. Es una tarea difícil pero realizable. Tal vez convenga medir separadamente el valor que el estudiante otorga al estudio en tanto trabajo intelectual, el valor que otorga al estudio en tanto forma de vida y medio para obtener un título, y el valor que otorga al fracaso en ambos tipos de estudio. Podrían adelantarse las hipótesis de que (a) el valor otorgado al estudio como trabajo intelectual es bajo; y por lo tanto, (b) el valor otorgado al fracaso en el trabajo intelectual es también bajo. Pero (c) el valor otorgado al estudio como forma de vida y medio para obtener un título es alto; y por lo tanto (d) el valor otorgado al fracaso en la permanencia en la universidad y la obtención del título es también alto.

Quizás convendría separar el aspecto “forma de vida” del aspecto “obtención del título”. En todo caso, llama la atención la permanencia en la universidad de estudiantes que repiten 2, 3, 4, y a veces hasta 7 y 8 semestres. ¿Qué los impulsa a permanecer como estudiantes? ¿Son realmente inmunes a los efectos psicológicos del fracaso? ¿O simplemente el fracaso no existe para ellos?

En esta última parte se presentaron dos formas de concebir los estudios. Una, compartida por profesores e investigadores, ingenuamente asume que los estudiantes están intrínsecamente motivados para el estudio y que valoran positivamente esos estudios. Se llega a la conclusión de que no es cierto. No existe motivación intrínseca para el estudio y no se valora adecuadamente el trabajo intelectual. Se ofrecen razones intra y extraeducacionales para comprender ese fenómeno.

La otra forma de concebir los estudios es la propia de los estudiantes. Como una forma de vida agradable y recompensante independientemente del esfuerzo individual. Esa forma de vida sí es posiblemente muy valorada por los estudiantes y es reforzada dentro y fuera de la universidad.

Se presta especial atención al valor incentivo de los estudios superiores porque se cree necesaria una consideración independiente de ese factor. El modelo de Atkinson lo considera determinado por la probabilidad del éxito y ello pudiera ser particularmente inapropiado para el valor incentivo del fracaso. Hay razones para pensar que los estudiantes no evitan el fracaso y que el fracaso carece en el ambiente universitario de los efectos aversivos supuestos por Atkinson. Ojalá estas consideraciones generen nuevas investigaciones que, en alguna medida, ayuden a comprender y explicar mejor el problema del subrendimiento estudiantil a nivel de los estudios superiores.

## REFERENCIAS

- ATKINSON, J. W. **An introduction to motivation**. Princeton, N. J.: van Nostrand, 1964
- ATKINSON, J. W. Change of activity: A new focus for theory of motivation. En J. Mischel, **Human action: Conceptual and empirical issues**. New York: Academic Press, 1969, pp. 105-133.
- BERLYNE, D. E. What next? Concluding summary. En H.I. Day, D.E. Berlyne y D.E. Hunt (Eds.), **Intrinsic motivation: A new direction in education**. Toronto: Holt, Rinehart and Winton of Canada, 1971, pp. 186-196
- deCHARMS, R. R. **Personal Causation: The internal affective determinants of behavior**. New York: Academic Press, 1968.
- DECI, E. L. **Intrinsic motivation**. New York: Plenum Press, 1975.
- FEUERSTEIN, R. **Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability**. Baltimore: University Park Press, 1980.
- HUNT, J. McV. Intrinsic motivation and its role in psychological development. Nebraska Symposium on motivation, 1965, 13, 189-282.
- HUNT, J. McV. Toward a history of intrinsic motivation. En H.I. Day, D. E. Berlyne and D.E. Hunt (Eds.), **Intrinsic motivation: A new direction in education**. Toronto: Holt, Rinehart and Winston of Canada, 1971, pp. 1-32.
- McCLELLAND, D. C. Risk taking in children with high and low need for achievement. In J.W. Atkinson (Ed), **Motives in fantasy, action and society**. Princeton, N.J.: van Nostrand, 1958.
- Mc CLELLAND, D.C. Toward a theory of motive acquisition. *American Psychologist*, 1966, 20, 321-333.
- PHARES, E. J. **Locus of control in personality**. Morristown, N. J.: General Learning Press, 1976.
- ROMERO GARCIA, O.: Pobreza, motivación y rendimiento académico. Conferencia presentada en las II Jornadas Nacionales de Psicología Social, Caracas, 1979.
- ROMERO GARCIA, O.: Incremento en internalidad y rendimiento académico: Efectos de dos formatos de intervención. Mérida: Laboratorio de Psicología (ULA), Publicación 20, 1981a.
- ROMERO GARCIA, O.: Enfoque motivacional del sub rendimiento estudiantil. Conferencia presentada en el Encuentro Latinoamericano de Psicología. Caracas, U.C.V., 1981b.
- ROTTER, J.B. **Social learning and clinical psychology**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1954.
- ROTTER, J.B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 1966, 80 (1, Whole N° 609).
- ROTTER, J.B., Chance, J., and Phares, E. J. (Eds.) **Applications of a social learning theory of personality**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1972.
- WHITE, R.W. Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological Review*, 1959, 66, 297-333.
- WOODWORTH, R. S. **Dynamics of behavior**. New York: Holt, 1958.