

## **CAPÍTULO 12. MOTIVACIÓN Y SOCIEDAD**

**En F.Palmero y F.Martínez (Eds.) (2008) *Motivación y Emoción*. Barcelona: McGraw-Hill**

### **1.- Introducción**

Una de las ventajas de la perspectiva motivacional es la variedad de puntos de vista que ofrece a los psicólogos para explicar por qué hacemos lo que hacemos. Un capítulo con el título que tiene éste puede incluir una gran variedad de temas. Una posibilidad, tradicionalmente preferente en muchos manuales, consistiría en la aplicación de los principios de la motivación a la sociedad, con una descripción de los resultados relevantes de la investigación en diferentes ámbitos: educación, organizaciones, actividad física, adicciones, etc. Otra opción podría contestar algunas preguntas que subyacen a todos los procesos psicosociales: ¿por qué somos seres sociales?, ¿existe alguna capacidad humana, emergente en el desarrollo evolutivo, al servicio de las relaciones sociales?, ¿cuáles son las conexiones de una capacidad de esta naturaleza con los procesos cognitivos y las necesidades psicológicas?

A lo largo del primer apartado de este capítulo el lector puede encontrar algunas respuestas a estas preguntas. A partir de una muestra representativa de investigaciones se revisan las bases cognitivas, biológicas y motivacionales de una capacidad para las relaciones interpersonales. A continuación abordamos un ámbito de creciente pujanza donde los psicólogos están nutriendo a los economistas en una de sus preocupaciones más características; esto es, la toma de decisiones en la vida cotidiana. Decisiones que tienen que ver con la economía familiar, las elecciones políticas o la credibilidad de una campaña publicitaria. Decisiones que resultan de la convergencia de procesos cognitivos y ciertos motivos que actúan como el motor de dichos procesos y que hoy se estudian bajo el rótulo de razonamiento motivado. Por último, analizaremos algunos problemas importantes para el ciudadano como son la educación o la sanidad, de la mano de una ambiciosa teoría motivacional, la Teoría de la Autodeterminación. Con ella, aprenderemos que una buena teoría es el mejor instrumento para diagnosticar y diseñar actuaciones específicas que mejoren nuestro bienestar y satisfagan nuestras necesidades psicológicas básicas.

### **2.- ¿Por qué somos seres sociales? Bases fisiológicas, cognitivas y motivacionales de la capacidad humana para las relaciones interpersonales**

La mayoría de nuestros afanes tienen que ver con las personas que nos rodean, toda vez que desde los primeros momentos de la vida necesitamos vínculos personales sólidos y estables. En el presente capítulo comenzaremos revisando algunos descubrimientos y teorías en torno a la naturaleza de los procesos motivacionales que están detrás de esos vínculos sociales. Partimos del supuesto de que la capacidad

humana para las relaciones interpersonales es compleja y diferenciada, y se basa en procesos anclados evolutivamente, tanto en su vertiente filogenética como ontogenética.

## **2.1. El pasado de la especie y del individuo en la motivación social**

En lo que se refiere a la primera, el comportamiento social parece claramente vinculado con la eficacia biológica (el número de descendientes que un individuo aporta a la siguiente generación), y por lo tanto los mecanismos evolutivos no deben haber sido ajenos al devenir de ese ámbito de comportamiento. Desde hace tiempo, la psicología evolucionista (Buss, 1995, 1999; Cosmides y Tooby 1992) investiga cómo el desarrollo de las capacidades cerebrales ha ido emparejado con la sofisticación del entramado social, en un proceso de potenciación mutua. Consideremos primero el caso, muy estudiado, de cómo detectamos a quienes intentan sacar ventaja ilícita de los intercambios sociales, los escasos pero muy notorios *tramposos*. Según Tooby y Cosmides (1996) disponemos de una serie de habilidades especializadas, entre las que estarían la capacidad para reconocer a distintos tipos de personas, para identificar los valores de los otros, o para representarnos en abstracto (es decir, con independencia de los objetos concretos implicados) los costes y beneficios de los intercambios. Todas estas habilidades cognitivas permiten detectar a los tramposos, mantenerlos a raya y permitir que los intercambios sociales transcurran por los cauces adecuados. La existencia de este tipo de destrezas (y su especificidad) vendría avalada por el estudio de personas con lesiones en el córtex orbitofrontal, que en tareas de intercambio social tienen muchas dificultades para detectar a los tramposos (Stone, Cosmides, Tooby, Kroll y Knight, 2002).

En otro ámbito teórico, pero dentro de la perspectiva filogenética, se han buscado los correlatos psicofisiológicos de lo que autores como Trivers (1971) han denominado “altruismo recíproco” entre individuos no emparentados, el hecho de que una persona actúe de manera altruista con otra a la que no le une nada. Conducta que, si el beneficiario inicial se convierte más tarde en dador y nosotros en beneficiarios, va asociada a una mutua ganancia. El juego del dilema del prisionero es un contexto muy adecuado para descubrir algunos aspectos de la conducta altruista, entre los cuales se encuentra su base fisiológica, que es lo que ahora nos interesa. Rilling y sus colegas (2002), estudiando los escáneres de 36 mujeres que practicaban dicho juego, observaron que la conducta de colaboración activa las mismas áreas del cerebro que se estimulan con elementos gratificantes como la comida, el dinero o las drogas. Cada una de las participantes podía, bien colaborar con otra compañera y ganar una cierta cantidad de dinero, o bien actuar en solitario y ganar otra cantidad. Las jugadoras, que dadas las características del juego no conocían la posición de la otra (es decir, si había decidido colaborar o no, y por lo tanto, cual iba a ser la ganancia o la pérdida aparejada a su propia conducta colaboradora) eligieron colaborar en cerca de un 75 por ciento de las ocasiones. Y, como hemos dicho, se pudo establecer que cuando las jugadoras decidían cooperar experimentaban sensaciones de recompensa y se activaban las mismas

estructuras cerebrales implicadas cuando ésta se encuentra presente: el núcleo caudado, el núcleo acumbes, el córtex ventromedial y orbitofrontal y el córtex cingulado anterior.

Dentro de la misma línea, en otro estudio (Rilling, Sanfey, Aronson, Nystrom y Cohen, 2004) se comprueba cómo se activa diferencialmente una estructura cerebral, el *striatum* ventral, cuando se coopera con otra persona, con respecto a idéntica pauta de cooperación con un ordenador, a pesar de que la ganancia en términos económicos sea idéntica en ambos casos.

La otra cara de la moneda podría ser el trato que se debe dar a los sujetos tramposos o no colaboradores, o por decirlo en términos más clásicos, el afán de venganza. Una investigación sobre este asunto es la de D. de Quervain (2004), quien obtiene unos resultados bastante llamativos, entre otras razones por evidenciar las diferencias en las respuestas fisiológicas que tienen lugar entre hombres y mujeres. En su estudio primero se llevaba a cabo una serie de ensayos con el juego del Dilema del Prisionero, en los que intervenía un confederado del experimentador, quien se conducía de manera cooperativa frente a unos sujetos y no cooperativa frente a otros. A continuación, los sujetos experimentales eran sometidos a la técnica de Imagen por Resonancia Magnética funcional (fMRI) mientras se les administraba una pequeña descarga eléctrica, bien a ellos mismos, o bien al confederado. Tanto los hombres como las mujeres mostraron lo que podríamos denominar una respuesta fisiológica de empatía en la zona anterior de la ínsula cerebral cuando el confederado cooperador recibía la descarga. Sin embargo, eran sólo los hombres (que ya habían manifestado en un cuestionario un deseo más intenso de venganza hacia el confederado no cooperador) los únicos en presentar una mayor activación en el núcleo acumbes y en el córtex orbitofrontal (OFC) en la condición en la que la descarga se administraba al confederado no cooperador.

Por otro lado, dando un salto a la vertiente ontogenética, es bien sabido que ya desde los primeros meses de vida la conducta del niño muestra una especial sensibilidad a la presencia de los otros y parece dirigida a establecer vínculos con ellos. Estudios muy citados como los de Bateson (1979), en torno al fenómeno de las *protoconversaciones*, demuestran que los niños están dotados de un mecanismo especial para comunicarse: desde los dos meses de edad, su conducta expresiva (sonrisas, miradas, balbuceos, etcétera) se acompasa a la de la madre, adoptando una clara pauta de alternancia. Cuando llega al año de vida, el bebé no sólo responde a los intercambios faciales, vocales y gestuales de la madre, sino que también es capaz de responder a las demostraciones afectivas de las otras personas que lo rodean (Sorce, Ende, Campo y Klinnert, 1985). Estos trabajos apuntan a la existencia de una serie de capacidades muy precoces de percepción social, reconocimiento de emociones, imitación y empatía, que podrían ser el origen de lo que se conoce como *intersubjetividad*, o más específicamente, pautas de coordinación interpersonal. En etapas posteriores del desarrollo filogenético, y en especial con la adquisición de las destrezas lingüísticas, estas capacidades se consolidan, adquiriendo una dimensión simbólica en la que se

desarrolla la capacidad para representar nuestra propia mente y la de los demás (Rivière, 1991).

Podríamos mencionar otras investigaciones, del gran número de las que en los últimos años están configurando el nuevo campo de la *neurociencia social cognitiva*, como por ejemplo las que permitieron identificar las neuronas espejo (Rizzolatti, Fadiga, Matelli, Bettinardi, Paulesu, Perani y Fazio, 1996), que tanta importancia tienen a la hora de explicar las pautas de interacción personal. Este tipo de neuronas no sólo se activa ante la mera observación de los movimientos de otra persona, en una especie de eco intracraneal (si se nos permite la expresión) sino que pueden tener un papel fundamental en distintos procesos psicosociales, como la atribución de intenciones, o el desarrollo de las habilidades necesarias para imitar o transmitir distintos tipos de conocimientos. (Blakemore, Winston y Frith, 2004). De hecho, el crecimiento de trabajos empíricos en este ámbito está teniendo tanto éxito que ha alcanzado disciplinas académicas muy ajenas tradicionalmente a la biología, como es el caso de la *neuroeconomía* (Fehr y Camerer, 2007).

## **2.2. Teorías clásicas de la motivación social**

Pero no es ese nuestro propósito. Queremos más bien plantearnos otra cuestión que nos permita volver a una perspectiva más genuinamente motivacional: ¿Qué céstos se tejen con esta urdimbre biológica? O dicho con más precisión, ¿al servicio de qué necesidades se ponen estos mecanismos adaptativos innatos, sociales o proto-sociales? Una de las respuestas mejor articuladas la encontramos en los trabajos de Deci y Ryan, y su conocida *Teoría de la Autodeterminación (SDT, "Self-Determination Theory")* (Deci y Ryan, 1985, 2002). De acuerdo con estos autores, nacemos con una tendencia innata y constructiva para elaborar un sentido unificado de nuestro yo (*self*), en el que se integran distintos aspectos de la psique personal con información sobre los otros, ya sean individuos o grupos del entorno social. Pero, y esto es importante, esta tendencia constructiva no se instancia como una serie de patrones de acción fijos. O lo que es lo mismo: no va a conseguir su objetivo con independencia de los condicionantes del entorno. Al contrario, la teoría sostiene que se pueden identificar factores de ese entorno socio-cultural que contribuyen al desarrollo de dicha tendencia y factores que tienden a inhibirlo. Este posicionamiento teórico, así expresado, no sería especialmente importante, dada la gran cantidad de modelos psicológicos que lo comparten. Las aportaciones más relevantes de la *SDT* radicarían en dos aspectos. Por un lado, en haber organizado la influencia del contexto social en función de la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas, que funcionarían como los motivos primarios biológicos: la necesidad de *autonomía*, la necesidad de *competencia* y la necesidad de *vinculación*. Por otra parte, en establecer un marco dialéctico entre el sujeto, con sus tendencias innatas, y el entorno, que permite o inhibe su desarrollo.

En el último apartado de este capítulo abordaremos con más profundidad esta propuesta teórica, y presentaremos algunas investigaciones basadas en ella, relativas a diferentes ámbitos de la vida cotidiana. Pero ahora nos ocuparemos del concepto de *apego*, muy relevante en el curso histórico de los estudios sobre motivación social, y no muy lejano a un aspecto de la *SDT*, la importancia que se otorga a la necesidad de vinculación. Según John Bowlby (1969/1982, 1973, 1980), el apego (“Attachment Behavioral System”) es un dispositivo conductual innato con implicaciones en la conformación de la personalidad y la conducta interpersonal. Se trata de un sistema conductual que se activa cuando las personas perciben amenazas o peligros. Cuando esto ocurre, buscamos la proximidad de quienes puedan protegernos. El apego, que tiene una función biológica evidente en los primeros años de vida, permanece vigente a lo largo de toda ella, y es especialmente relevante en los periodos de estrés y en los episodios traumáticos. De esa manera, el funcionamiento adecuado del apego es determinante en el mantenimiento de la salud mental, la estabilidad emocional, el desarrollo de una adecuada auto-imagen y, más en general, la formación de actitudes positivas y el mantenimiento de relaciones interpersonales próximas (Bowlby, 1988).

A lo largo del historial de experiencias del individuo (especialmente de las más tempranas) se fragua un *estilo de apego*, un conjunto relativamente estable de patrones de expectativas, necesidades, emociones y conductas. Habría tres estilos: el seguro, el evitativo y el ansioso/ambivalente. El estilo seguro es el resultado de modelos de apego de éxito, donde la accesibilidad y las respuestas de las figuras de apego han permitido explorar el entorno sin miedos, desarrollando el sujeto sus intereses y potencialidades. El estilo evitativo está asociado a interacciones poco relajadas, en las que las figuras de apego rechazan los acercamientos físicos de los niños. El modelo ansioso/ambivalente, por su parte, es fruto de la ausencia de figuras de apego, y se caracterizaría por la hiperactivación como estrategia de adaptación del individuo.

### **2.3. Bases cognitivas de la motivación social**

La teoría del apego y sus desarrollos más recientes representan un vía para integrar un planteamiento motivacional (por qué las personas quieren estar próximas entre sí), otro biológico (el apego es fruto de la selección natural, y su carácter adaptativo apunta a una base universal) y una teoría cognitiva: las conductas relacionadas con el apego han de basarse en modelos internos o representaciones mentales, que son los que en última instancia permiten comprender las relaciones presentes y anticipar las futuras.

Precisamente una de las aportaciones más relevantes de la propuesta de Bowlby y de los investigadores que actualmente trabajan sobre el apego es el estudio del tipo de representación cognitiva que subyace a éste. Para Mikulincer y Shaver (2003), por ejemplo, existirían al menos tres operaciones cognitivas que permiten evaluar si las conductas que realizamos nos acercan o no a nuestras metas de apego:

a) El procesamiento de la información acerca de la relación persona-entorno, que implica el reconocimiento y control de los eventos amenazantes y de los propios estados internos (dolor, seguridad, etc.); b) El reconocimiento y control de las respuestas de las figuras de apego en relación con nuestros intentos de acercamiento; y c) El reconocimiento y control de la viabilidad de la conducta elegida como la más adecuada al contexto.

Las representaciones de las transacciones significativas con el entorno quedan almacenadas en la memoria como *modelos de actuación* (“working models”), que incluyen la secuencia de la interacción, el conocimiento declarativo acerca de la respuesta de los otros y de la eficacia de la conducta, así como el conocimiento procedimental de cómo la conducta funcionó o no para combatir el estrés.

Con lo que hemos visto hasta ahora podemos hacernos una idea de la importancia de los condicionantes biológicos en la motivación social, entendidos en un sentido amplio en el que tendrían cabida las conductas de apego. Más en particular, hemos llamado la atención del lector acerca de la importancia de que los investigadores en este campo estén bien informados sobre las aportaciones de las nuevas técnicas de la neuropsicología.

Habiendo establecido esto, tal vez sea adecuando dirigir nuestra atención hacia algunas teorizaciones en el ámbito de la motivación social de lo que podríamos llamar psicología cognitiva clásica. Nos referimos a los trabajos sobre la naturaleza de la representación cognitiva de las relaciones interpersonales. Algunas de las primeras aportaciones (o de las más conocidas) han venido de la mano de Baldwin (1992), de acuerdo con quien la representación cognitiva más genuina de las relaciones es la que integra la representación de cada uno *en relación con* los otros, característica propia de lo que se conoce como cognición relacional o interpersonal (Horowitz, 1989; Baldwin, 1992; Bersheid, 1994). Aunque Baldwin no fue el primero en proponer el concepto de *esquema relacional*, sí ha sabido comunicar a un buen número de investigadores la conveniencia de emplearlo para explicar cómo nos representamos las relaciones interpersonales. El esquema relacional, al igual que cualquier otro esquema, coordinaría y organizaría en la comprensión y en la memoria las regularidades en los patrones de las relaciones interpersonales. Implicaría una focalización de la representación en las características de la interacción misma, más que considerarla como una derivación de las características del yo o de las otras personas tomadas aisladamente. Los esquemas relacionales funcionan como mapas que nos ayudan a conducirnos en el mundo social, e incluyen: (a) Imágenes del yo, que representan las percepciones y sentimientos personales en relación a los otros; (b) Un esquema de las características y atributos del otro; y (c) Un guión referido al patrón esperado según el tipo interacción, creado mediante la generalización de experiencias similares previas. Veamos cada uno de estos componentes por separado.

(a) Imágenes del yo, que representan las percepciones y sentimientos propios en relación con los otros, o lo que es lo mismo, un *esquema del yo*. Aron y Aron (1977)

han demostrado que en las relaciones interpersonales cercanas, cada individuo incluye al otro en su *self*, es decir, que la representación cognitiva del “yo” y la del “otro” se superponen. Una prueba de ello sería el trabajo de Aron, Aron, Tudor y Nelson (1991), en el que se propuso a un grupo de participantes la tarea de decidir si una lista de rasgos de personalidad describía su manera de ser y la forma de ser de sus parejas. El grupo de control debía evaluar la lista de rasgos en relación a ellos y a algún actor o actriz famosos. Se encontraron latencias de respuesta mayor para aquellos rasgos en los que los participantes diferían con respecto a sus parejas; en cambio, cuando se trataba de decidir sobre rasgos que eran compartidos con sus parejas, los tiempos de reacción eran significativamente menores. Este patrón de respuestas no ocurría en el grupo de control.

(b) Un esquema de las características y atributos del otro. Disponemos de una representación mental distintiva de los “otros significativos”, que en el establecimiento de la representación de nuevas relaciones es más fácilmente accesible que los estereotipos (Andersen y Baum, 1994).

Para Andersen y sus colaboradores, en el momento de conocer a una nueva persona se produce una transferencia a ésta de los rasgos y sentimientos de personas significativas con las que nos hemos relacionado en el pasado. En una larga serie de experimentos con pruebas de reconocimiento, se ha constatado de forma consistente una mayor facilidad para el reconocimiento de rasgos, conductas y cualquier descriptor que se relacione con los otros significativos, tanto si éstos son conocidos previos como si se facilitan experimentalmente en sesiones anteriores (Andersen y Baum, 1994; Glassman y Andersen, 1999). Más aún, se transfieren sentimientos y emociones de valencia positiva o negativa a las nuevas personas que conocemos en función de la congruencia que manifiestan con respecto a los esquemas de los otros significativos activados (Baum y Anderson, 1999).

Holmes (2002) va más allá y propone que un importante marcador de salud psicológica en la representación de las relaciones es el grado en el que las imágenes de los otros significativos están diferenciadas (es decir, personalizadas), aunque compartan rasgos comunes. Cuando esto no ocurre, las representaciones cognitivas de las interacciones son más dependientes de la situación social.

(c) Además de los esquemas del yo y del otro, el tercer componente del esquema relacional es el guión interpersonal, un guión referido al patrón esperado en la interacción, derivado de la generalización de experiencias personales similares previas. Se trata de una estructura de conocimiento que representa una secuencia de acciones y eventos que definen un patrón relacional estereotipado. Contiene conocimiento declarativo acerca de los patrones de la interacción, específicamente una lista de las conductas que van asociadas a determinadas respuestas. Este conocimiento se usa para interpretar situaciones sociales y la conducta de los otros. También incluye conocimiento procedimental, con sistemas de reglas *Si-entonces* para generar expectativas acerca de los pensamientos, sentimientos y objetivos del otro y de uno mismo (Gámez, 1995; Schank y Abelson, 1977; Trzebinski, 1989).

Read y Collins (1992) sostienen que la activación de los esquemas relacionales se produce como parte del proceso de elaboración de los escenarios mentales interpersonales, contruidos para comprender los episodios conductuales en los que se desarrollan las relaciones humanas. En dichos escenarios se integrarían diferentes estructuras de conocimiento (esquemas de los otros, esquemas de uno mismo, metas, planes, etc.), para hacer posible así el encadenamiento coherente de eventos y conductas, a través de vínculos causales o basados en objetivos, todo lo cual permite la comprensión del episodio en cuestión.

Estos dos autores proponen una red jerárquica con diferentes niveles de abstracción, desde modelos mentales generales (resultado de generalizaciones de episodios similares) hasta representaciones específicas de los otros significativos en situaciones particulares. El conjunto se articula a la manera conexionista, y permite acomodar los diferentes niveles de complejidad y generalidad de la vivencia (directa o diferida) de los episodios interpersonales (Kunda y Thagard, 1996). Los conceptos menos activados serán los que tienen un mayor número de conexiones inhibitorias. Por el contrario, los conceptos más activados (mejor soportados por la globalidad) constituirán el escenario definitivo para la comprensión de un episodio.

Para terminar, hay una cuestión importante para caracterizar la representación cognitiva de las relaciones interpersonales: precisar el grado de abstracción o especificidad de las expectativas de las personas implicadas en una relación. Es decir, saber si las expectativas se refieren a conductas y acciones concretas que A espera de B, si se refieren a metas de más alto nivel o, incluso, si se refieren a rasgos y características generales de los agentes implicados.

Sobre la especificidad de las metas interpersonales se ha estudiado bastante poco, tal como nos muestran Austin y Vancouver (1996) en un exhaustivo artículo de revisión sobre el constructo de meta. Un intento más reciente de proponer una taxonomía jerárquica de las metas es el trabajo de Chulef, Read y Walsh (2001), resultado de un análisis de cluster a partir de los juicios de similaridad sobre 135 metas. En él se confirma la tradicional distinción entre metas interpersonales o sociales y metas intrapersonales o individuales, aunque también se encuentra como una categoría independiente las metas relacionadas con la familia, el sexo y el matrimonio, como si éstas no tuvieran un claro significado interpersonal.

Desde otro enfoque teórico y con otra metodología, nos resulta más sugerente el trabajo de Ford y Nichols (1987). Estos autores organizan las metas de los sujetos en dos grandes grupos, metas personales y metas que relacionan a las personas con su entorno. En la definición de cada meta aparecen las consecuencias no deseadas, negativas y de evitación. En esta taxonomía se incluyen ocho metas específicas del dominio interpersonal, que actuarían como estructuras de conocimiento u organizadores de la información (tal como explicamos más arriba), más que como descriptores de la realidad sin capacidad explicativa, que es como se conceptualizan en la taxonomía de Chulef, Read y Walsh (2001). Para Ford y Nichols (Ford, 1992) el mundo de las



relaciones requiere de dos tipos de metas, aquéllas que mantienen o promocionan el *self* y las que mantienen la relación con los grupos de los que formamos parte. Las primeras serían: individualidad, autodeterminación, superioridad y adquisición de recursos. Las segundas, pertenencia, responsabilidad social, equidad y provisión de recursos.

En otro contexto, también encontramos evidencia empírica sobre la influencia de las metas no conscientes en nuestra comprensión y comportamiento cotidiano (Bargh, 1990; Bargh y Chartrand, 1999; Gámez y Marrero, 2001). En un artículo reciente, Gillath *et al.* (2006) encuentran un efecto de facilitación (*priming*) causado por la presentación subliminal del nombre de figuras representativas de los tres estilos de apego a los que nos hemos referido unas páginas atrás (el seguro, el evitativo y el ansioso/ambivalente), previamente identificados para cada sujeto. Los resultados indican que se tarda menos tiempo cuando hay una correspondencia entre el nombre utilizado como facilitador y la palabra sobre la que se ha de emitir el juicio (en una tarea de decisión léxica). Los autores interpretan estos datos como prueba de que las metas forman parte de nuestras representaciones mentales de las figuras de apego, y que se activan (incluso inconscientemente) cuando dichas figuras lo hacen.

En resumen, hemos visto en este primer apartado algunas de las aportaciones de la ciencia cognitiva al estudio de la motivación social. En nuestra revisión han tenido un cierto protagonismo, como no podía ser de otra manera, los recientes descubrimientos de la neuropsicología. Pero no hemos descuidado algunos trabajos que se ubican en otros ámbitos, como la psicología cognitiva *clásica* o los estudios sobre las conductas de apego. El siguiente apartado nos permitirá conocer con cierto detalle los vínculos entre las capacidades de razonamiento y ciertos factores motivacionales de naturaleza interpersonal.

## **2.- Los motivos para razonar: el individuo en sociedad**

Recientemente, la idea de que las metas y los motivos afectan el razonamiento ha ido cobrando cada vez más protagonismo. Se trata de una idea que ha tenido una larga y controvertida historia en el ámbito de la Psicología Social. Hoy en día existen evidencias importantes de que las personas están sesgadas hacia la extracción de conclusiones y hacia la búsqueda de evidencias que sugieran resultados positivos para sí mismos, provean soporte para sus opiniones preexistentes, y confirmen su estatus, éxito y bien-estar (Kunda, 1990). Se trata de sesgos motivacionales frecuentemente vinculados con la tendencia humana hacia la confirmación, un rasgo de nuestra conducta bien establecido por la investigación psicológica (Nickerson, 1998). Podríamos preguntarnos sobre el papel de la cognición en el razonamiento en contraste con la motivación. A este respecto, la posición de Kunda (1990) parece la mejor fundamentada. Esta autora sostiene que los efectos motivacionales están mediados por los procesos cognitivos. Según su propuesta, los procesos cognitivos no pueden dar cuenta por sí mismos de la existencia de “sesgos al servicio de uno mismo” en el

razonamiento. Sin embargo, si parece que juegan un importante papel a la hora de que dichos sesgos se produzcan en tanto que proveen los mecanismos mediante los que la motivación afecta el razonamiento. De hecho, es posible que la motivación provea meramente una señal inicial para que operen ciertos procesos cognitivos (en lugar de otros) lo que conduciría a la extracción de la conclusión deseada.

Las manifestaciones sociales e históricas del sesgo hacia la confirmación son importantes, con implicaciones que podemos calificar como impresionantes. Puede decirse que la tendencia a mantener creencias preexistentes es el motivo que subyace en muchas de ellas. Por enumerar algunas, la conclusión de Von Däniken (1969) de que las pirámides de Egipto fueron construidas con la ayuda de seres extraterrestres inteligentes, basándose en un estudio previo de Charles Smith (1864-1890). En dicho estudio se encontró una variedad de coincidencias entre las medidas de las pirámides y una diversidad de datos relativos al planeta (la altura de la pirámide multiplicada por 10-elevado a 9-era igual a la distancia entre la tierra y el sol) que los egipcios difícilmente podrían conocer. La realidad es que dicha conclusión se apoyaba en un pequeño grupo de medidas; mientras no se tuvo en cuenta un conjunto mucho mayor de características métricas de las pirámides que carecían de relación alguna con datos astronómicos. Esto es, Von Däniken otorgó el rango de evidencia científica a lo que no dejaba de ser pura coincidencia.

La caza de brujas durante el siglo XVII constituye otro dramático ejemplo. Estaba legalmente permitido arrancar al acusado/a la confesión mediante tortura por que en lugar de la presunción de inocencia, que implicaba la búsqueda de evidencias que falsaran la acusación, se daba la presunción de culpabilidad, que implicaba la búsqueda de evidencias que la confirmaran, e incluso forzar dicha evidencia por intermedio de la tortura. En el ámbito científico, nos encontramos con la persistencia de la teoría ptolomeica que aseguraba que el sol se movía alrededor de la tierra durante siglos en contra de las evidencias cada vez mayores de que esa teoría geocéntrica era inválida. La Medicina nos ha venido ofreciendo ejemplos notorios del sesgo de la confirmación. Los catarros se han venido tratando con diversas terapias desde hace siglos, al parecer con éxito, en cuanto que los pacientes se curaban (sesgo confirmatorio). A nadie se le ocurrió hacer la pequeña prueba (u observar que ocurría) cuando un paciente no era tratado. Si se hubiera hecho de manera sistemática, se habría comprobado que es una enfermedad que se cura sola en muy poco tiempo. En otro ámbito, el de la política, vemos como los políticos y los medios ensalzan las virtudes de políticas como las destinadas a mejorar las infraestructuras, mientras que nadie quiere ver las desventajas en términos de la destrucción del patrimonio histórico o natural. No es raro ver, que varias décadas después de construida una carretera, se vuelva a excavar en ella para encontrar los cimientos de una antigua muralla que había sido derruida con motivo de su construcción. El éxito y el prestigio social se nos presentan como los motivos subyacentes del sesgo confirmatorio en este ámbito político.

## 2.1. Ser consistentes

Las evidencias experimentales del sesgo de confirmación y sus motivaciones son variadas y abundantes. Diversos estudios han demostrado el importante papel de la motivación humana para ser consistentes; o, en otras palabras, para evitar la disonancia cognitiva (Festinger, 1957). Las personas tienden a recordar o producir razones que apoyan su punto de vista (Baron, 1991; Perkins, Farady y Bushey, 1991). Lo bien que se recuerda una razón depende de si soporta, o no una teoría o creencia previa; una interpretación diferente sería que las personas mantienen un cierto punto de vista debido a que pueden pensar en más razones que la soporten. Sin embargo, los resultados del estudio de Perkins, Farady y Bushey demostraron que las personas participantes fueron capaces de generar razones en contra de su propio punto de vista, cuando se les pedía que lo hicieran. Este resultado estaría indicando que el sesgo confirmatorio en este ámbito es de naturaleza motivacional, más que cognitiva.

En este mismo sentido, se ha encontrado que las personas tienden a valorar como más fuertes los argumentos que se presentan desde un solo punto de vista frente a los que se presentan con pros y contras. En concreto, Kuhn, Weinstock y Flaton (1994) estudiaron el comportamiento de los sujetos participantes en una sesión de jurado simulada. Encontraron que aquellos que tendían a buscar evidencias para construir un único escenario de lo ocurrido expresaron una mayor confianza en su decisión que aquellos que tendían a contrapesar ambos lados del caso. Kuhn (1989) estudió el comportamiento de niños y jóvenes adultos a los que se ofreció evidencias con respecto a una teoría, que podía ser favorecida o no por los sujetos. Encontró que la misma evidencia era interpretada de una manera en relación a la teoría favorecida y de otra distinta en relación a la teoría que no era favorecida. Adicionalmente, cuando se les preguntaba a posteriori por las evidencias que habían favorecido a sus teorías, la recordaban como más consistentes con la teoría de lo que en realidad eran. Esto se hacía a veces acudiendo a un recuerdo inexacto de la teoría, y otras a un recuerdo inexacto de la evidencia.

El fenómeno de la Persistencia en las Convicciones puede explicarse mediante la motivación para la consistencia: Resulta relativamente sencillo adquirir una creencia y no se precisa un peso enorme de la evidencia que la soporte, al contrario de lo que ocurre para que esa misma convicción sea modificada o abandonada. Específicamente, estamos predispuestos a cuestionarnos información que entra en conflicto con nuestras creencias previas y a ver información ambigua como confirmando nuestras creencias (Ross y Anderson, 1982). Por ejemplo, en un estudio de Ross, Lepper y Hubbard (1975) se pidió a los sujetos que distinguieran entre notas suicidas auténticas y falsas. Después de que hicieran su elección, se les dio feedback que, aunque independiente de las elecciones que habían hecho, procuraba que algunos participantes creyeran que estaban por encima de la media en la tarea, y otros por debajo. Posteriormente, se indicaba a los sujetos del carácter arbitrario de su éxito o fracaso en la tarea. Más tarde se les pidió que

evaluaran su capacidad para hacer un juicio sobre notas potencialmente suicidas, y encontraron que los que habían recibido una retroalimentación positiva, se valoraron significativamente más alto que los que recibieron una retroalimentación negativa. Esto es, los sujetos se hicieron una idea de sí mismos y tendían a no modificarla a pesar de ser informados de la arbitrariedad con la que dicha idea se había conformado.

Los psicólogos sociales han venido defendiendo la idea de que la persistencia en las convicciones puede estar relacionada, además, con el motivo social de afiliación. Las personas tienden a asociarse con quien piensa parecido a ellos: se leen los periódicos o se oyen los canales de radio y televisión con los que uno tiende a estar de acuerdo. El obtener un importante soporte para nuestras creencias y opiniones sería la consecuencia natural de asociarse con personas con las que se tiene mucho en común.

## **2.2.-Fijarnos en lo que buscamos**

Una de las manifestaciones más llamativas del sesgo confirmatorio es que las personas tendemos a fijarnos en lo que buscamos, mientras ignoramos otras evidencias que pueden resultar relevantes para aquello que estamos indagando. El razonamiento parece formularse en términos de metas de tarea que pueden ser previamente inducidas por el contexto, y las personas buscan aquellas evidencias que satisfacen la meta. En un estudio (Darley y Gross, 1983) dos grupos de sujetos veían un mismo vídeo de un niño haciendo un test de inteligencia. Su objetivo (meta) era valorar sus habilidades académicas. A uno de los grupos se les hizo creer que el niño era de estatus alto, y al otro de estatus bajo. El primer grupo puntuó sus habilidades académicas por encima de su nivel escolar, de acuerdo a lo que había visto: mientras el segundo grupo las valoró por debajo. En otro estudio (Snyder, 1981) se pidió a los sujetos que valoraran la personalidad de alguien con quien estaban a punto de reunirse. A un grupo de sujetos se les dio un sketch que se correspondía con una persona extrovertida (sociable, habladora,..), y se les pidió que determinaran si la persona era de ese tipo. Al otro grupo se les dio un sketch que se correspondía con una persona introvertida (tímida, callada...). Se encontró que los sujetos hacían preguntas que si se respondían positivamente eran consideradas como una evidencia clara del tipo de personalidad que estaban valorando, pero que si eran negativas se consideraban como evidencias débiles para la desconfirmación. La situación se complica si tenemos en cuenta la tendencia de las personas a responder inadvertidamente a las preguntas de una manera que se ajusten a la hipótesis que se está investigado, cualquiera que esta sea (Zuckerman, Knee, Hodgins y Miyake, 1995). Este efecto ha sido constatado en el ámbito de la educación en relación a las expectativas de los profesores con respecto a sus alumnos (Rosenthal, 1974). Este sesgo de confirmación ha sido examinado como responsable del reforzamiento de la conducta hipocondriaca (Pennebaker y Skelton, 1978) Se trata de un efecto de profecía autocumplida.

Un fenómeno relacionado es el denominado de la Confianza Excesiva (Koriat, Lichtenstein y Fischhoff, 1980): Las personas tienden a exhibir un grado de confianza en sus juicios por encima de la evidencia real. Alloy y Abranson (1980) encontraron que una confianza excesiva caracterizaba a los sujetos normales cuando valoraban su ejecución en una tarea, mientras que los sujetos depresivos eran bastante realistas. Podríamos decir, que se trata de una estrategia motivacional. Las personas normales tienden, por así decirlo, a ser sus propios animadores, y ello les aporta la energía (y alegría) necesaria para afrontar las tareas cotidianas. Parece existir asimismo, un componente de prestigio lo que se evidencia en la prevalencia de este fenómeno en distintas profesiones. Por ejemplo, los médicos tienden a confiar en su ojo clínico más que en datos contrastados estadísticamente.

### **2.3.-Confirmamos lo agradable y falsamos lo desagradable**

Asimismo, hoy sabemos que las personas evalúan de manera bien distinta hipótesis y proposiciones, en función de su naturaleza agradable o amenazante. A este respecto, Gilovich (1991) ha caracterizado una manera mediante la que el razonamiento motivado afecta a nuestras decisiones y juicios, en términos de los diferentes estándares que las personas emplean típicamente para evaluar proposiciones que desean que sean verdaderas, o que desean que sean falsas. Si se trata de una proposición agradable, tienden a preguntarse: ¿Puedo yo creerme esto? Si la proposición es desagradable o amenazante, tienden a preguntarse: ¿Debo yo creérmelo?

Dawson, Gilovich y Regan (2002) han encontrado evidencias que apoyan este argumento. Se les presentó a los sujetos distintas versiones de la tarea de Selección de Wason (Wason, 1966). En su versión original, tal como se muestra en la figura 1 a), es una sencilla tarea de razonamiento que requiere la evaluación del estatus (verdadero/falso) de una regla condicional de la forma “si  $p \rightarrow q$ ” basándose en una evidencia incompleta.

**Tarea de selección de Wason**

a)

A

4

7

F

Cada carta tiene una letra en un lado y en el otro lado un número. En dos de las cartas podemos ver letras por lo que en el lado oculto de esas cartas deben haber números. De igual forma, en las cartas donde vemos números hay letras en el lado oculto. Tu tarea consiste en decidir qué carta o cartas hay que dar la vuelta para comprobar si la siguiente afirmación es verdadera:

*“Si hay una A en un lado de la carta entonces hay un 4 en la otra”*

b)

Baja  
labilidad  
emocional

Alta  
labilidad  
emocional

Muerte  
temprana

Muerte  
tardía

Tu tarea consiste en elegir dos cartas necesarias para comprobar la siguiente afirmación:  
*“Las personas con alta labilidad emocional experimentan una muerte temprana”*

**Figura 1.** Tarea de selección de Wason a) Versión clásica y b) Versión utilizada en el experimento de Dawson *et al.* (2002).

Las cuatro cartas representan los valores p (A), no-p (F), q (4) y no-q (7), si reformulamos la regla condicional como  $p \rightarrow q$ . Un modelo lógico de toma de decisiones en la comprobación de esta regla podría basarse en la tabla de verdad del condicional. En este caso, la selección lógica es la de aquellas cartas que combinan un antecedente verdadero (p) con un consecuente falso (no-q) que son las que pueden falsar la regla. En el ejemplo expuesto, la elección correcta es la carta A y la carta 7. La elección de esta última carta es representativa de la conducta de falsación: ¿hay una A detrás del número 7? Un resultado sorprendente de la investigación con esta tarea es que pocos sujetos (menos del 10%) llevan a cabo la selección correcta. Por el contrario, la selección mas frecuente es la de las cartas que representan los casos p (“A”, en el ejemplo) y q (“4”, en el ejemplo), que es una selección guiada por el sesgo de confirmación. Esto es, los sujetos omiten la conducta que implica la falsación de la regla condicional, poniendo en evidencia un comportamiento humano sorprendentemente irracional, o al menos ilógico.

La tarea de selección de Wason se ha convertido en una útil herramienta en la investigación de los procesos cognitivos involucrados en la confirmación/falsación de condicionales mediante el chequeo de evidencias parciales de secuencias condicionales o reglas.

En la investigación de Dawson *et al.* (2002), la aseveración condicional cuyo estatus verdadero/falso habría que evaluar contenía una proposición que podía ser agradable o amenazante. En este estudio, los sujetos eran conscientes de haber sido clasificados como de alta (o baja) labilidad emocional, y tenían que comprobar una regla que implicaba que o bien la alta o bien la baja labilidad emocional estaba asociada con una muerte temprana. El experimentador presentaba el estudio como un examen de cómo las

personas evaluaban la evidencia científica. A continuación se les informaba que un grupo de científicos había realizado un estudio en el que relacionaron el grado de labilidad emocional y la edad de la muerte en una muestra de monjes benedictinos y rabinos ortodoxos. Se les comunicó que estos científicos estaban investigando la hipótesis de que cualquiera en el estudio que fuera alto (bajo) en el grado de la labilidad emocional, sin excepción, experimentaba una muerte temprana. A continuación se les presentaba cuatro cartas que representaban a individuos escogidos al azar de la muestra de monjes y rabinos. Un lado de la carta indicaba si la persona era alta o baja en el grado de labilidad emocional, el otro lado indicaba si la persona experimentó una muerte temprana o murió de viejo. Las cartas desplegadas se muestran en la figura 1 b). Se pedía a los sujetos que eligieran las dos cartas que consideraran que era necesario volver para valorar la hipótesis de que los sujetos en el estudio que eran altos (bajos) en el grado de la labilidad emocional experimentaban, sin excepción, una muerte temprana. Los resultados mostraron que cerca del 50% de los sujetos a los que se les presentó la hipótesis amenazante (por ejemplo, aquellos con una alta labilidad emocional que comprobaron la hipótesis de que los sujetos en el estudio con una alta labilidad emocional experimentaban una muerte temprana) eligieron las cartas que representaban los casos “p” (“alta labilidad”) y no-q (“muerte tardía”) que permitía la falsación de la regla. En contraste, solo el 10% de los sujetos que comprobaron una hipótesis no amenazante para ellos (por ejemplo, aquellos con un grado bajo de labilidad emocional que comprobaron la hipótesis de que los sujetos con un grado alto de labilidad emocional experimentaban una muerte temprana) llevaron a cabo esta selección. Los autores explicaron sus resultados en términos de los diferentes estándares de evidencia mediante los que los sujetos comprobaron las proposiciones según fuera agradables, o neutras frente a amenazantes. Los sujetos estaban motivados a falsificar la proposición amenazante haciéndose la siguiente pregunta de manera implícita: ¿Debo yo aceptar esto?

En resumen, parece claro que el razonamiento y la toma de decisiones de los seres humanos tiene un carácter eminentemente práctico y social. Nuestros procesos de inferencia son, antes que nada, mecanismos pragmáticos destinados a la supervivencia, y solo de manera secundaria estrategias para la detección de lo verdadero (falso). Según Friedrich (1993), las estrategias de razonamiento de la gente están diseñadas para la detección de potenciales recompensas y la evitación de errores costosos. Para ilustrar este argumento, Friedrich emplea el ejemplo de un empresario que solo valora a personas extrovertidas como vendedores. Ciertamente, no ha valorado en su selección a personas introvertidas. Pero si es el caso de que las personas extrovertidas son buenos vendedores, su meta práctica estaría resuelta que es, al fin y al cabo, lo que le importa.

En este contexto hay que tener en cuenta que la meta de evitar errores desastrosos es más eficaz para la supervivencia que la determinación de lo verdadero. Rehusar comer setas que uno sospecha son venenosas no es irracional. Se trata de una decisión destinada a la preservación del individuo, y no a arrojar luz sobre lo

fundamentado de la sospecha. Entonces,, podemos concluir que las decisiones o las conclusiones que se extraen en muchas situaciones de la vida real están motivadas por el deseo de satisfacer metas prácticas o de evitar ciertos tipos de error, antes que por el objetivo de determinar la verdad o falsedad de las hipótesis.

### **3.- La satisfacción de necesidades psicológicas en la vida cotidiana.**

En este último apartado retomaremos una de las cuestiones abiertas que esbozamos al inicio de este capítulo: la existencia de ciertas necesidades o motivos psicológicos básicos relacionados con la capacidad para las relaciones interpersonales. En principio, podemos aceptar que una necesidad es cualquier condición que es esencial y necesaria para la supervivencia, para el crecimiento o para el bienestar psicológico. Los estados motivacionales actuarían como disposiciones para realizar conductas que eviten los daños derivados de la falta de satisfacción de dichas necesidades. Nuestras primeras indagaciones estarán orientadas a demostrar la existencia de necesidades psicológicas que requieren, para su satisfacción, algún tipo de capacidad para las relaciones. En este punto, cómo adelantamos más arriba, la Teoría de la Autodeterminación es, de momento, una de las propuestas más sugerentes, pues permite integrar una teoría motivacional y del desarrollo de la personalidad con un número destacado de pautas empíricas sobre cómo actuar en diferentes ámbitos de la vida cotidiana.

La Teoría de la Autodeterminación (*SDT*) (Deci y Ryan, 1985; 2002) surge como una propuesta teórica ambiciosa que pretende integrar perspectivas psicológicas tradicionalmente contrapuestas. Por un lado, el punto de vista de la psicología humanista, el psicoanálisis y muchas teorías del desarrollo evolutivo comparten una metateoría organísmica, que enfatiza el carácter predeterminado del desarrollo (la tendencia hacia la autoorganización, la construcción de un *self*, etc.). Por otro lado, la psicología conductista, cognitiva y otras teorías más recientes se han encargado de mostrar la naturaleza fragmentaria de nuestra identidad, nuestra capacidad de responder mecánicamente al entorno por medio de los condicionamientos, etc. En la teoría de la auto-determinación, al igual que en la perspectiva humanista, se asume que las personas nacen con una tendencia constructiva para elaborar un sentido unificado del *self*, en donde se integran aspectos de la psique personal con información sobre los otros, en diferentes contextos sociales. La teoría postula que existen factores del entorno social-cultural que contribuyen al desarrollo de dicha tendencia y que también hay ciertos factores socio-culturales que inhiben e interfieren ese desarrollo. De tal forma que lo que emerge de la acción de estas tendencias es una dialéctica entre el sujeto (que de forma innata expresa una tendencia activa y adaptativa hacia la integración de sus experiencias) y su entorno, que podrá facilitar u obstaculizar dicho proceso de integración y que dará como resultado, bien individuos con un *self* integrado y activo,



bien individuos con un *self* fragmentado, pasivo o reactivo, y ello en función de las condiciones de su entorno social.

Existen muchas teorías en psicología que han descrito cómo los diferentes contextos sociales influyen en el bienestar de las personas, en la construcción de su personalidad, etc. La aportación de la *SDT* radica en organizar dichos contextos a partir de su relación con la satisfacción o no de tres necesidades psicológicas básicas, que funcionarían como los motivos primarios biológicos: la necesidad de *autonomía*, la necesidad de *competencia* y la necesidad de *vinculación* (Deci y Ryan, 2002). Estas necesidades permitirían categorizar los aspectos del entorno social que contribuyen o no al desarrollo personal. La satisfacción de estas necesidades permite a las personas tener un funcionamiento óptimo o lo que los humanistas llaman autorrealización (Maslow, 1968; Rogers, 1973) o lo que algunos autores definen como conductas motivadas intrínsecamente (Berlyne, 1966; Csikszentmihalyi, 1982; deCharms, 1976; Deci, 1980).

No cabe duda de que el concepto de necesidades psicológicas básicas, universales, es decir, que funcionan como necesidades biológicas innatas, representa, hoy en día en la psicología académica, una propuesta atrevida y controvertida (heredera de una tradición conductista muy arraigada en el pasado). Lo interesante de la *SDT* es la importancia que otorga a la dialéctica entre el sujeto (con sus tendencias innatas) y el entorno, que permite o inhibe dicho desarrollo.

Formalmente, la *autonomía* es la necesidad de elegir cuándo y cómo regular la conducta. Refleja el deseo de las personas de elegir por sí mismas frente a la posibilidad de que sea el entorno (los otros, las circunstancias o las instituciones) el que determine el contenido de las acciones (Deci y Ryan, 1985). Queremos decidir qué hacer, cuándo hacerlo, cómo y cuándo, y también en qué momento dejar de hacerlo. Deseamos que nuestra conducta esté lo más relacionada posible con nuestros intereses, preferencias y deseos. En suma, queremos tener la libertad de elegir nuestras metas y cómo alcanzarlas.

Existen tres experiencias que definen la autonomía: la percepción del *locus* causal, la percepción de elección y la voluntad. La percepción del *locus* causal se refiere a la comprensión individual de que somos la causa de nuestras acciones (Heider, 1958), y se mueve en un continuo interno-externo. Así, las razones por las que puedo estar leyendo un libro o preparando el almuerzo se ubicarían a lo largo de un continuo donde estarían: buscar un placer personal, buscar un incentivo externo, agradar a los otros, etc. La percepción de elección, por su parte, alude a la experiencia de vivir en un entorno que permita elegir entre varias posibilidades o, por el contrario, al sentimiento de que todo lo que hacemos es por obligación. Por último, la voluntad refleja la experiencia de poder comprometernos en una actividad libremente, sin presiones (Deci, Ryan y Williams, 1995).

Cuando las personas tienen un locus interno de causalidad, la percepción clara de poder elegir y la voluntad de hacer lo que han elegido, se sienten agentes causales de sus conductas (en otra terminología, se sienten “origen”: deCharms, 1976, 1984). Por el

contrario, cuando las personas tienen un locus externo de causalidad, una percepción de obligación en lo que hacen y muy poca voluntad de hacerlo (se sienten “peones”), el resultado es que actúan de forma reactiva, pasiva y con muy poca responsabilidad con respecto a sus metas y al curso de sus acciones (Ryan y Grolnick, 1986).

En la mayor parte de las investigaciones que abordan la necesidad de autonomía se utilizan dos métodos. En uno, los investigadores, en primer lugar, administran un cuestionario para medir las diferencias individuales en la motivación autónoma frente a la controlada, a la hora de realizar una determinada tarea. Por ejemplo, en un estudio con alumnos de instituto (Ryan y Grolnick, 1996) se preguntaban cosas como “¿por qué haces la tarea?” y los alumnos podían elegir entre varias opciones, como “porque hacer la tarea es algo interesante e importante” (algo que yo quiero hacer) o “porque es una obligación” o “para que mis padres estén orgullosos” (algo que los otros quieren que haga). A continuación se registraban las conductas y respuestas de las personas (por ejemplo, rendimiento, creatividad, tono emocional, etc.). El resultado consistente es que el tipo de motivación previa (es decir, cuánto de motivación autónoma tenía la persona) predice el tipo de interacción persona-tarea. Es decir, las personas que se sienten autónomas eligen tareas donde tienen que responder por lo que hacen y aceptan las responsabilidades, lo que no ocurre con quienes se sienten controlados por las normas, sus profesores o sus padres.

En el segundo tipo de metodología, los investigadores comienzan con una tarea experimental en la que se manipula el entorno, de modo que resulte promotor de autonomía en unos casos y controlador en otros. A continuación se mide el tipo de motivación de las personas bajo esas condiciones. El resultado que se repite de forma consistente es que los participantes se benefician cuando tienen un contexto que apoya la autonomía y experimentan emociones de tristeza y ansiedad cuando el ambiente es controlador (Amabile, 1985; Miserandino, 1996; Vallerand, Fortier y Guay, 1997).

Formalmente, la *competencia* se define como la necesidad de ser eficientes en las interacciones con el entorno, y refleja el deseo que tienen las personas por ejercitar sus capacidades y habilidades; y al ejercitarlas buscar y superar sus retos (Deci y Ryan, 1985). La percepción que tiene una persona de que puede manipular y ejercer un efecto en su entorno de acuerdo con sus intenciones, es la experiencia más genuina de la competencia. Coincide con la motivación de eficiencia de la que hablaba White (1959), un componente fundamental de la motivación intrínseca, y con la expectativa de auto-eficacia (Bandura, 1977), que sería uno de los componentes cognitivos de esta necesidad.

Csikszentmihalyi (1978, 1982, 1998) en su teoría del “reto óptimo y la experiencia de flujo” (*flow*) ha estudiado ampliamente cuáles son las condiciones que generan el placer intrínseco cuando hacemos algo, esto es, la “experiencia de flujo”. En particular las situaciones caracterizadas por los más altos retos y desafíos, en condiciones en las que la persona cree tener un alto grado de las habilidades necesarias para enfrentarse a tales situaciones, son las que dan lugar a la experiencia óptima, es

decir, a la experiencia de flujo. En ese estado, las personas se implican en las tareas focalizando toda su atención y consiguiendo el reto óptimo que ajusta sus habilidades con las demandas de la tarea. Esta experiencia es claramente placentera, por lo que las personas repiten la actividad con la esperanza de volver a sentir dicha experiencia (Csikszentmihalyi y Nakamura, 1989; Csikszentmihalyi y Csikszentmihalyi, 1998).

Por otra parte, el concepto clave para conseguir satisfacer la necesidad de competencia es la retroalimentación positiva (Reeve y Deci, 1996). Esta puede provenir de tres fuentes: de la propia tarea que se esté realizando, por ejemplo, cuando arreglamos un problema en el ordenador y comprobamos que todo funciona correctamente; de la comparación de nuestro rendimiento actual con el rendimiento pasado, y de la evaluación que hacen los otros de nuestro rendimiento (Boggiano y Ruble, 1979). En ese sentido, la percepción de un progreso en nuestro rendimiento, cuando los otros (padres, profesores, amigos, etc.) nos animan y estimulan a seguir en nuestras actividades, es ya un importante signo de competencia (Schunk y Hanson, 1989).

Por último, la tercera necesidad psicológica básica es la *vinculación*: el deseo de establecer lazos emocionales cercanos con otras personas. Expresa la voluntad de estar emocionalmente conectado e interpersonalmente implicado en relaciones cálidas (Baumeister y Leary, 1995; Guisinger y Blatt, 1994; Ryan, 1991). Las personas demuestran funcionar mejor, ser más resistentes al estrés y soportar mejor las dificultades, cuando poseen vínculos interpersonales y emocionales positivos frente a cuando no poseen dichos vínculos (Cohen, Sherrrod y Clark, 1986; Ryan, Stiller y Lynch, 1994, Windle, 1992). Para Deci y Ryan (1995) lo que mejor satisface la vinculación es que el otro (sea éste un individuo o un grupo) muestre que está interesado o le parezca importante nuestro “auténtico” *self*, aquello que nos define como seres individuales y singulares. Como contrapunto, las relaciones que no implican cuidados, aceptación y preferencia, no satisfacen la necesidad de vincularse.

Ha de subrayarse que en la vinculación lo importante no es la cantidad sino la calidad (Carstensen, 1993). Este dato se ha demostrado en contextos familiares como el matrimonio (Coyne y DeLongis, 1986) y en la relación de los adolescentes con sus padres (Carnelley, Pietromaco y Jaffe, 1994). Además la vinculación tiene un beneficio añadido, el facilitar los procesos de internalización de normas y valores (Grolnick, Deci y Ryan, 1997). Cuando una persona se siente vinculada emocionalmente a otra, la internalización se produce de buena gana, sin esfuerzo.

En resumen, las actividades que realizamos para satisfacer las necesidades psicológicas de autonomía, competencia y vinculación son aquellas que podemos calificar como intrínsecamente motivantes, placenteras, justamente porque son las que nos proporcionan un funcionamiento óptimo. Es importante, en este punto, dejar claro que las necesidades psicológicas básicas no siempre coinciden con los deseos o motivos personales. Por supuesto, algunos de éstos satisfacen las necesidades que acabamos de describir, pero también es cierto que muchas de estas metas o deseos representan

compensaciones. Es lo que ocurre cuando las necesidades básicas han sido inhibidas u obstaculizadas (Ryan, Sheldon, Kasser y Deci, 1996). Por ejemplo, tomemos una meta de logro como es “intentar sacar una buena nota en un examen”; este deseo representa una meta típica de logro porque la persona que la apropia pretende compararse con un estándar determinado y llegar a él o superarlo. Implica esfuerzo personal y organizar una serie de conductas, trazar un plan para conseguir dicho objetivo. Se podría pensar que ésta es una meta que satisface las necesidades de autonomía y competencia. La primera porque la persona decide cómo y cuándo estudiar para conseguir el objetivo deseado, al mismo tiempo si lo consigue se sentirá competente, que sabe hacer las cosas bien. Sin embargo, según la *SDT* esta sería una interpretación superficial que no tiene en cuenta al individuo en su dialéctica con el entorno. Sin saber nada más de la persona que asume esta meta no podemos estar seguros de que la misma satisfaga las necesidades mencionadas. Al contrario, puede ser que represente una meta compensatoria, resultado de la imposibilidad de satisfacer, por otros medios, dichas necesidades. En este nuevo significado, la meta de logro descrita puede representar una forma de huir de un castigo, o de evitar ser excluido de un grupo.

Podemos encontrar evidencias a favor de la universalidad de las necesidades psicológicas básicas en los estudios transculturales realizados por el equipo de Deci y Ryan, en culturas diferentes a la anglosajona-occidental, como son los trabajos realizados en Japón (Hayamizu, 1997; Yamauchi y Tanaka, 1998), Rusia (Ryan, Chirkov, Little, Sheldon, Timoshina y Deci, 1999) o Bulgaria (Deci, Ryan, Gagne, Leone, Usunov y Kornazheva, 2001). En estos trabajos se nos muestra cómo los estudiantes rusos, al igual que los americanos, se sienten mucho mejor cuando sus metas personales y vitales están orientadas a las relaciones interpersonales, a su crecimiento personal o a su integración en la comunidad, en lugar de ganar mucho dinero o tener fama. Por otra parte, los adolescentes japoneses y rusos, educados en una cultura mucho menos individualista que la norteamericana también se sienten muy bien cuando sus padres y profesores satisfacen sus necesidades de autonomía. Como dicen los autores, es lógico que en diferentes culturas sea también diferente el significado de obtener un determinado resultado o alcanzar una meta específica. Por eso no se debe esperar una relación invariante entre deseos, metas y bienestar en todas las culturas, es decir, las mismas metas no van a representar lo mismo en todas y por lo tanto no se relacionan igual con los deseos y el bienestar. Sin embargo, sí podemos esperar encontrar invarianzas en la relación entre satisfacción de necesidades y bienestar.

En las tres necesidades psicológicas de autonomía, competencia y vinculación existe un denominador común, la importancia de “los otros”. Como hemos visto más arriba, los contextos que facilitan o interfieren en la percepción de autonomía, son siempre interpersonales. En el caso de la competencia, no hay una señal mejor que la retroalimentación positiva que nos dan las personas significativas. Por último, no hay una necesidad más genuinamente interpersonal que la vinculación.

A continuación, vamos a describir algunos resultados ilustrativos de la utilidad de la investigación sobre la *SDT* en diferentes ámbitos de la vida cotidiana.

### **3.1. Satisfacción de necesidades en la educación**

Sin lugar a dudas, es en el ámbito de la educación, donde los planteamientos de la Teoría de la Autodeterminación han sido más fructíferos y donde su utilidad se ha evidenciado de forma repetida (Reeve, 2002; Reeve, Deci y Ryan, 2004; Vansteenkiste, Lens y Deci, 2006). Alrededor de dos décadas de trabajos empíricos en diferentes contextos educativos han puesto sobre la mesa dos tipos de conclusiones de gran importancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje. En primer lugar, los estudiantes con una motivación autónoma (comparados con aquellos que se sienten controlados) prosperan más en sus demandas escolares. Es decir, son los estudiantes que disfrutan en la escuela, que consiguen logros notables y, en general, eligen los retos que mejor se ajustan a sus capacidades (Reeve, 2002). En segundo lugar, los estudiantes cuyos profesores apoyan y promueven la autonomía obtienen más beneficios. Esto significa que determinado tipo de relación entre el estudiante y el profesor tiene consecuencias directas en los logros académicos o en el fracaso escolar. Para ilustrar el primer tipo de conclusiones existen evidencias de la mejora en las calificaciones finales, los trabajos de curso y los exámenes cuando los estudiantes se sienten autónomos en comparación con los que no se sienten autónomos (Miserandino, 1996). Este tipo de estudiantes es el que también se percibe como competente y con más control en diferentes tipos de tareas (Boggiano y Barret, 1985; Ryan y Grolnick, 1986).

Con respecto a la segunda conclusión se han estudiado las características de los profesores que promueven la autonomía, así como el tipo de beneficio que reporta a los alumnos. Los profesores de este tipo son aquellos que escuchan más a sus estudiantes, dedican menos tiempo a dar instrucciones precisas sobre libros o apuntes, dan más tiempo a los alumnos para trabajos personalizados, evitan las críticas, dan menos respuestas a las preguntas simples y responden a las preguntas que se plantean cuando el estudiante profundiza en los temas, es empático y cambia con facilidad de perspectiva (Reeve, Bolt y Cai, 1999). Un aspecto a tener en cuenta es que la conducta de estos profesores parece satisfacer plenamente las necesidades de autonomía y competencia de los alumnos. Percepción de los estudiantes que se funda en lo que *hace* el profesor y no en lo que *dice*. Al igual que la conducta de los padres sobre los hijos, los contextos que apoyan la autonomía promueven estilos de autorregulación identificados, es decir, donde los hijos-estudiantes consiguen un nivel de compromiso con sus metas y acciones más cerca de la motivación intrínseca (“Yo realizo esta tarea porque terminarla es un paso más para conseguir algo importante en mi vida”).

### **3.2.- Necesidades psicológicas y pasión**

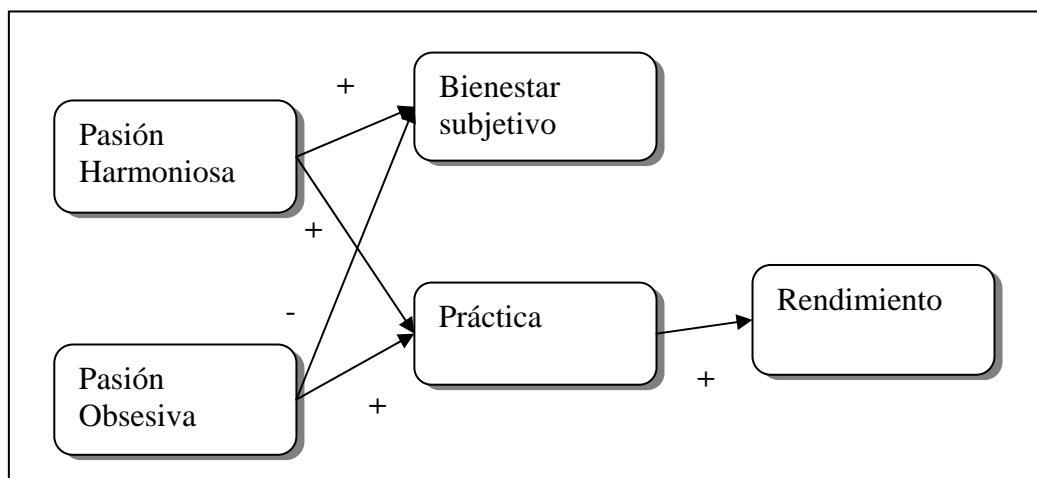
Otro camino para comprobar los beneficios de la satisfacción de las necesidades psicológicas nos la ofrece recientemente Robert Vallerand (Vallerand, Blanchard, Mageau, Koestner, Ratelle, Léonard, Cagné y Marsolais, 2003) en una interesante teoría sobre como desplegamos pasión al realizar diferentes actividades. Para este autor la pasión se define como una fuerte inclinación hacia una actividad que gusta o que las personas aman, consideran importante, en la que invierten tiempo y energía y que ha sido internalizada como parte de su identidad. En consonancia con la *SDT* (Deci y Ryan, 2000), este modelo propone que las personas se implican en estas actividades en la esperanza de poder satisfacer las necesidades básicas de autonomía, competencia y vinculación. De esta forma, algunas actividades con las que disfrutan las personas pasan a ocupar un lugar central en su definición de lo que son. Las personas que por ejemplo, sienten pasión por jugar al tenis o cuidar las plantas, no sólo juegan al tenis y trabajan en el jardín, son también “tenistas” y “jardineros”.

Un aspecto importante de esta teoría es que distingue dos tipos de pasiones: por un lado estaría las actividades que cursan con una pasión *obsesiva*, actividades en las que las personas sienten una pasión incontrolable por realizarlas. Se sienten totalmente impelidas a actuar de forma que parece que es la actividad la que los controla a ellos, y no al revés. Este es el caso, por ejemplo, de las personas que dicen practicar varios deportes como una forma de llevar una vida sana, estar en forma o retrasar el envejecimiento. Se ven sometidas a una disciplina espartana, practicando varios deportes en un mismo día (carrera por la mañana, bicicleta, al mediodía y un rato de gimnasio por la noche). Dedican tiempo, esfuerzo y dinero a una actividad que se supone que es placentera, pero que en su proceso de internalización (hasta formar parte de su identidad) se ha asociado a costes y beneficios que van más allá de los que proporciona la actividad en sí misma. Las personas con una pasión obsesiva tienden a desarrollar una gran sobreimplicación y un repertorio de conductas rígidas que pueden tener repercusiones negativas (Hodgins y Knee, 2002). Cuando la pasión es obsesiva las personas sienten emociones negativas en su implicación con la tarea (por ejemplo, emociones de culpa cuando no la realizan), acompañadas de pensamientos insistentes focalizados en ella.

Por otra parte, se encuentra la pasión *armoniosa*, característica de un proceso de internalización autónoma de la actividad en la identidad del individuo. Las personas con una pasión de este tipo han aceptado libremente la práctica de la actividad sin ninguna contingencia asociada a ella. Se practica y disfruta de la actividad, eligiendo en todo momento el cómo y el cuándo. Esta ocupa un lugar significativo en la vida de estas personas pero coexiste en armonía con otros aspectos de la misma. Al contrario de lo que ocurría con la pasión obsesiva, cuando uno se implica de esta forma en las actividades siente emociones positivas y experiencias de “flujo” como las descritas por Csikszentmihalyi (1978), con una clara sincronía entre la percepción subjetiva de competencia y el desafío que presenta la tarea. En consecuencia, se persiste en la actividad mientras la tarea proporciona estos beneficios, y se finaliza cuando la persona

detecta algún tipo de emoción negativa. En el caso expuesto más arriba, una persona que practica deporte con pasión armoniosa no invierte tanto tiempo en su práctica, disfruta y se siente satisfecha cada vez que lo realiza, y no siente culpa si algún día no puede practicarlo en caso de aparecer otra actividad de mayor prioridad.

Una consecuencia importante de este modelo dual de la pasión es que si observamos a dos personas implicadas en una misma tarea, una con pasión obsesiva y otra con pasión armoniosa, la persistencia y los efectos en el rendimiento pueden ser similares y, sin embargo, puede haber grandes diferencias en el bienestar que les causa. En el primer caso, la implicación en la tarea tendrá un carácter positivo de bienestar, mientras que en el segundo caso la experiencia subjetiva será negativa, fundamentalmente por el conflicto que genera con respecto a otras actividades en la vida del individuo (Vallerand *et. al*, 2003; Vallerand *et.al.*, 2007). En la figura 2 se muestra esta relación entre pasión, bienestar y rendimiento.



**Figura 2.** Modelo propuesto por Vallerand et.al., (2007) donde se relaciona el constructo de pasión, bienestar subjetivo y rendimiento

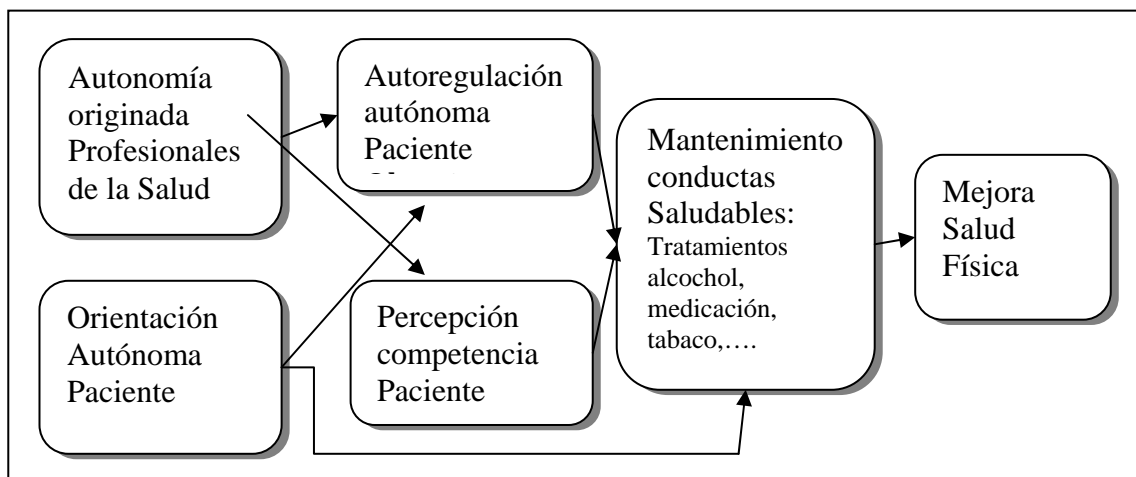
Como hemos dicho, la utilidad de este modelo para explicar la relación entre persistencia y rendimiento no se limita a los contextos escolares y académicos, extendiéndose a actividades de la vida cotidiana, como la práctica de diversos deportes (Vallerand y Miquelon, 2007; Vallerand, Rousseau, Grouzet, Dumais y Grenier, 2006); los juegos de azar (Mageau, Vallerand, Rousseau, Ratelle y Provencher, 2005; Ratelle, Vallerand, Mageau, Rousseau y Provencher, 2004) o el uso de internet y sus consecuencias en las relaciones interpersonales (Séguin-Lévesque, Laliberté, Pelletier, Vallerand, y Blanchard, 2003).

### 3.3.- Satisfacción de necesidades y salud física

Otro ejemplo de los ámbitos de aplicación de la *SDT*, de gran relevancia social y vinculado estrechamente con los problemas del ciudadano de la calle, es la aplicación de esta teoría a la educación médica. En particular, al modo en que los profesionales sanitarios pueden motivar a los pacientes para incorporar conductas saludables, cuando por ejemplo, están inmersos en un proceso de recuperación de alguna dolencia o enfermedad, o sencillamente a título preventivo (Williams, 2002).

El supuesto sobre el que se trabaja es que los climas que promueven la autonomía generan un entorno interpersonal donde el médico (que es la figura de autoridad) tiene en cuenta la perspectiva del paciente, le proporciona información relevante sobre su dolencia y las distintas posibilidades de elegir entre distintos cursos de tratamiento, y lo anima a asumir responsabilidades para consolidar hábitos saludables. En estos contextos los médicos tienen interacciones significativas con sus pacientes, les preguntan y se interesan por sus metas, responden a sus preguntas y evitan los juicios de valor sobre las conductas del pasado. En contraste, los climas que se caracterizan por el control, tienden a presionar al paciente con castigos, recompensas y juicios de valor sobre su conducta. Por desgracia, son estos los contextos más frecuentes en la historia médica (Kaplan, Greenfield y Ware, 1989).

El modelo que resulta de la aplicación de los principios de la *SDT* a la motivación de los pacientes en el contexto de la salud es el que aparece en la Figura 3.



**Figura 2.** Modelo propuesto por Williams (2002) donde se relaciona, motivación del paciente, conducta y salud

autorregulación autónomo que, al satisfacer sus necesidades de autonomía y competencia, garantice la persistencia a largo plazo de las conductas saludables.

Podemos encontrar evidencias de la utilidad de este modelo en los tratamientos de pérdida de peso (Williams, Grow, Freedman, Ryan & Deci, 1996); tratamientos de pacientes con VIH (Kennedy, Goggin, y Nollen, 2004); problemas con el alcohol (Ryan, Plant, y O'Malley, 1995), el tabaco (Williams, McGregor, Sharp, Kouides,



Levesque, Ryan, y Deci; 2006), o el control de pacientes con diabetes (Williams, Freedman, y Deci, 1998).

Las aplicaciones de la *SDT* (o alguna de sus variantes, como vimos más arriba con el Modelo Dual de la Pasión) se amplían en diferentes dominios de la vida cómo son: el ámbito de las organizaciones (Baard, 2002); la implicación en conductas pro-ambientales (Pelletier, 2002), la psicoterapia (Zuroff, Koestner, Moskowitz, McBride, Bagby, y Marshall, 2007), la religión (Neyrinck, Vansteenkiste, Lens, Hutsebaut, y Duriez, 2006), la política (Losier, Perreault, Koestner, y Vallerand, 2001), etc. Sólo hay que decir que el último congreso dedicado a las investigaciones sobre esta teoría reunió en Toronto (en julio de 2007) a más de doscientas personas procedentes de veintitrés países, que están desarrollando y aportando evidencias empíricas de la utilidad de esta teoría de la motivación humana.

## **Conclusiones**

Los factores sociales tienen una importancia insoslayable en el ámbito motivacional. Desde nuestras raíces filogenéticas hasta un problema contemporáneo de salud pública como es el fomento de hábitos saludables, se suceden los entrecruzamientos de la motivación y la sociedad. En este capítulo hemos revisado algunas de las aportaciones más destacadas de las últimas décadas en este ámbito de confluencia. Además de facilitar un cierto número de referencias específicas de investigaciones, hemos querido presentar un panorama global, en el que, sin que nos lo hubiéramos propuesto explícitamente, cobra protagonismo la rapidez con la que nuevos métodos y preocupaciones teóricas se están integrando en áreas tradicionales de la psicología de la motivación. Algunos ejemplos representativos de esta tendencia pueden ser las múltiples ramificaciones de naturaleza “aplicada” de la Teoría de la Autodeterminación, las explicaciones neurofisiológicas de las conductas de intercambio de bienes, o la presencia de factores sociales en el razonamiento y la toma de decisiones.

## **Referencias bibliográficas**

- Alloy, L.B., y Abramson, L.Y. (1980). The cognitive component of human helplessness and depression: A critical analysis. En J. Garber y M.E.P. Seligman (Eds), *Human helplessness: Theory and applications*. New York: Academic Press.
- Amabile, T.M. (1985). Motivation and creativity: effect of motivational orientation on creative writers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 393-399.

- Andersen, S.M., y Baum, A.B. (1994). Transference in interpersonal relations: inferences and affect based on significant others representations. *Journal of Personality*, 62, 460-497.
- Aron, A., Aron, A. E., Tudor, M., y Nelson, G. (1991). Close relationships as including other in the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 241-253.
- Aron, A., Aron, E. N., y Smollen, D. (1992). Inclusion of other in the self scale and structure of interpersonal closeness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 596-612.
- Aron, A., y Aron, A. E. (1997). Self-expansion motivation and including other in the self. En W. Ickes y S. Duck (Eds.). *Handbook of personal relationships* (2nd ed., vol.1, pp.251-270). London: Wiley.
- Aron, A., y Fraley, B. (1999). Relationships closeness as including other in the self: cognitive underpinnings and measures. *Social cognition*, 17, 140-160.
- Austin, J. T., y Vancouver, J. B. (1996). Goals constructs in psychology: structure, process and content. *Psychology Bulletin*, 120, 338-375.
- Baard, P.P. (2002). Intrinsic need satisfaction in organizations: A motivational basis of success in for-profit and not-for-profit settings. En E.L. Deci y R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp.255-277). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Baldwin, M. W. (1992). Relational schemas and the processing of social information. *Psychological Bulletin*, 112, 461-484.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bargh, J. A. (1990). Automotives: preconscious determinants of social interactions. En E.T. Higgins y R. M. Sorrentino (Eds.), *Handbook of motivation and cognition* (Vol.2, pp.93-130). New York: Guilford Press.
- Bargh, J. M., y Chartrand, T. L. (1999). The unbearable automaticity of being. *American Psychologist*, 54, 462-479.
- Baron, J. (1991). Beliefs about thinking. En J.F. Voss, D.N. Perkins, y J.W. Segal (Eds), *Informal reasoning and education* (pp. 169-186). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Bateson, M. C. (1979). The epigenesis of conversational interaction: a personal account of research development. En M. Bullowa (Ed.). *Before Speech*. New Jersey: Cambridge University Press.
- Baum, A., y Anderson, S. M (1999). Interpersonal roles in transference: transient mood states under the condition of significant other activation. *Social cognition*, 17, 161-185.
- Baumeister, R. F., y Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation, *Psychological Bulletin*, 117,497-529.
- Berlyne, D. E. (1966). Curiosity and exploration. *Science*, 153, 25-33.

- Bersheid, E.(1994). Interpersonal relationships. *Annual Review of Psychology*, 45, 79-129.
- Blakemore, S. J., Winston, J., y Frith, U. (2004). Social cognitive neuroscience: Where are we heading? *Trends in Cognitive Science*, 8, 216-222.
- Boggiano, A. K., y Ruble, D. N. (1979). Competence and the over justification effect: A developmental study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1462-1468.
- Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and Loss, vol 1. Attachment*. London: Hogarth Press.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss, vol 2.Separation*.New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss, vol 3.Sadness and depression*.New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: clinical applications of attachment theory*. London: Routledge.
- Buss, D. M. (1995). Evolutionary psychology: a new paradigm for psychological science. *Psychological Inquiry*, 6, 1-49.
- Buss, D. M. (1999). *Evolutionary Psychology*. MA: Allyn & Bacon.
- Carnelley, K. B., Pietromaco, P. R., y Jaffe, K.(1994). Depresión, working models of others and relationships functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 127-140.
- Carstensen, L. L.(1993). Motivation for social contact across the life span. En J. Jacobs (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Developmental perspectives on motivation* (Vol.40, pp.209-254). Lincoln: University of Nebraska.
- Chulef, A., Read, S. J., y Walsh, D. A. (2001). A Hierarchical Taxonomy of Human Goals. Motivation and Emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25, 191-232.
- Cohen, S., Sherrrod, D. R., y Clark, M. S.(1986).Social skills and the stress-protective role of social support. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 963-973
- Cosmides, L. L., y Tooby, J. (1992). Cognitive adaptations for social exchange. En J.R. Barkow, L. Cosmides, y J. Tooby (Eds.). *The adapted mind* (pp.163-228). New York: Oxford University Press.
- Coyne, J. C. y DeLongis, A. (1986). Going beyond social support: the role of the social relationships in adaptation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54, 454-460.
- Csikszentmihalyi, M. (1982). Toward a psychology of optimal experience. *Review of Personality and Social Psychology*, 3, 13-36.
- Csikszentmihalyi, M., y Csikszentmihalyi, I. (1998). *Experiencia óptima. Estudios psicológicos del flujo de la conciencia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Csikszentmihalyi, M., y Nakamura, J.(1989) The dynamics of intrinsic motivation: a study of adolescents. En C. A. Ames y R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (pp 45-61). San Diego: Academic Press.

- Darley, J.M., & Gross, P.H. (1983). A hypothesis-conforming bias in labelling effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 20-33.
- Dawson, E., Gilovich T. y Regan, D.T. (2002). Motivated reasoning and performance on the Wason selection task. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(10), 1379-1387.
- De Quervain, D. J. *et al.* (2004). The neural basis of altruistic punishment. *Science*, 305, 1254-1258.
- DeCharms, R. (1976). *Enhancing motivation: change in classroom*. New York: Irvington.
- DeCharms, R. (1984). Motivation enhancement in educational settings. En R. E. Ames y C.A. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: student motivation* (Vol.1, pp.275-310). New York: Academic Press.
- Deci, E. L. (1980). *The psychology of self-determination*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985).The general Causality Orientations Scale: self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1995). Human autonomy. The basis for true self-esteem. En M. Kernis (Ed.). *Efficacy, agency and self-esteem* (pp.31-49). New York: Plenum.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagne, M., Leone, D. R., Usunov, J., y Kornazheva, B.P. (2001).Need satisfaction, motivation and well-being in the work organizations of a former Eastern Bloc country. *Personality and Social Psychological Bulletin*, 27, 930-942.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., y Williams, G. C. (1995). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual differences*, 8, 165-183.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination*. Rochester: University of Rochester Press.
- Fehr, E., y Camerer, C. F. (2007). Social neuroeconomics: the neural circuitry of social preferences. *Trends in Cognitive Sciences*, 11, 419-427.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Fitzsimons, G. M., y Bargh, J. A. (2003). Thinking of you: no conscious pursuit of interpersonal goals associated with relationships partners. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 148-164.
- Ford, M. E. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA: Sage.
- Ford, M. E. y Nichols, C. W. (1987). A taxonomy of humans goals and some possible applications. En M. E. Ford y D. H. Ford (Eds.), *Humans and self-constructing living systems: Putting the framework to work* (pp.289-311). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Friedrich, J. (1993). Primary error detection and minimization (PEDMIN) strategies in social cognition: A reinterpretation of confirmation bias phenomena. *Psychological Review*, 100, 298-319.

- Gámez, E. (1995). *El papel de los esquemas de vinculación y posición interpersonales en la comprensión de episodios de conducta narrados*. Serie Humanidades y Ciencias Sociales/9: Universidad de La Laguna.
- Gámez, E. y Marrero, H. (2001). The role of interpersonal goals in text comprehension. *Discourse Processes*, 31, 3.
- Gillath, O., Mikulincer, M., Fitzsimons, G. M., Shaver, P. R., Schahner, D. A., y Bargh, J. A. (2006). Automatic activation of attachment-related goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 1375-1388.
- Gilovich, T. (1991). *How we know what isn't so: The fallibility of human reasoning in everyday life*. New York: Free Press.
- Glassman, N. S., y Andersen, M. (1999). Activating transference without consciousness: using significant other representations to go beyond what is subliminally given. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 1108-1129.
- Grolnick, W. S., Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1997). Internalisation within the family: the self-determination perspective. En J. E. Grusec y L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalisation of values: A handbook of contemporary theory* (pp.135-161). New York: Wiley.
- Guisinger, S., y Blatt, S. J. (1994). Individuality and relatedness: evolution of a fundamental dialectic. *American Psychologist*, 49, 104-111.
- Hayamizu, T. (1997). Between intrinsic and extrinsic motivation: Examination of reasons for academic study based on the theory of internalization. *Japanese Psychological Research*, 39,98-108
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: John Wiley.
- Hodgins, H.S., y Knee, R. (2002). The integrating self and conscious experience. En E.L. Deci y R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp.87-100). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Holmes, J. C. (2002). Social relationships: the nature and function of relational schemas. *European Journal of Social Psychology*, 30, 447-495.
- Horowitz, M. J. (1989). Relationship schema formulation: Role-relationships models and intrapsychic conflict. *Psychiatry*, 52, 260-274.
- Kaplan, S.H., Greenfield, S., y Ware, J.E. (1989). Assessing the effects of physician-patients interactions on the outcomes of chronic disease. *Medical Care*, 27, S110-S127.
- Kennedy, S., Goggin, K., y Nollen, N. (2004). Adherence to HIV medications: Utility of the Theory of Self-Determination. *Cognitive Therapy and Research*, 28, 611-628.
- Koriat, A., Lichtenstein, S. y Fischhoff, B. (1980). Reasons for confidence. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 6, 107-118.
- Kunda, Z. (1990). The case for motivated reasoning. *Psychological Bulletin*, 108, 636-647.
- Kunda, Z., y Thagard, P. (1996). Forming impressions from stereotypes, traits and behaviours: a parallel constraint-satisfaction theory. *Psychological Review*, 103, 284-308.

- Kuhn, D. (1989). Children and adults as intuitive scientists. *Psychological Review*, 96, 674-689.
- Kuhn, D., Weinstock, M., y Flaton, R. (1994). How well do jurors reason? Competence dimensions of individual variations in a juror reasoning task. *Psychological Science*, 5, 289-296.
- Losier G. F., Perreault, S., Koestner, R., y Vallerand, R. J. (2001). Examining individual differences in the internalization of political values: Validation of the self-determination scale of political motivation. *Journal of Research in Personality*, 35, 41-61.
- Mageau, G.A., Vallerand, R.J., Rousseau, F.L., Ratelle, C.F., y Provencher, P.J. (2005). Passion and Gambling: Investigating the Divergent Affective and Cognitive Consequences of Gambling. *Journal of Applied Social Psychology*, 35, 100-118.
- Maslow, A.H. (1968). *Toward a psychology of being*. New York: Van Nostrand.
- Mikulincer, M., y Shaver, P. R. (2003). The attachment behavioural system in adulthood: activation, psychodynamics and interpersonal processes. En M. P.Zanna (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*, vol.35, (pp.56-142)..San Diego: Academic Press.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, 88, 203-214.
- Neyrinck, B., Vansteenkiste, M., Lens, W., Hutsebaut, D., y Duriez, B. (2006). Cognitive, affective and behavioral correlates of internalization of regulations for religious activities. *Motivation and Emotion*, 30, 321-332.
- Nickerson, R. S. (1998). Confirmation bias: A ubiquitous phenomenon in many guises. *Review of General Psychology*, 2, 175-220.
- Pelletier, L.G. (2002). A motivational analysis of self-determination for pro-environmental behaviours. En E.L. Deci y R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp.205-232). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Pennebaker, J.W., y Skelton, J.A. (1978). Psychological parameters of physical symptoms. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 524-530.
- Perkins, D.N., Farady, M., y Bushey, B. (1991). Everyday reasoning and the roots of intelligence. En J.F. Voss, D.N. Perkins, & J.W. Segal (Eds.), *Informal reasoning and education* (pp. 83-106). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ratelle, C.F., Vallerand, R. J., Mageau, G. A., Rousseau, F. L., y Provencher, P.J. (2004). When Passion Leads to Problematic Outcomes: A Look at Gambling. *Journal of Gambling Studies*, 20,105-119.
- Read, S. J. y Collins, N. L. (1992). Accounting for relationships: A knowledge structure approach. En J. Harvey, T. Orbuch y A. Weber (Eds). *Atributions, accounts and close relationships*. Nueva York: Springer, Velag.
- Reeve, J., Bolt, E., y Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91, 537-548.

- Reeve, J., Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. En S. Van Etten & M. Pressley (Eds.) *Big Theories Revisited* (pp. 31-60). Greenwich, CT: Information Age Press.
- Reeve, J., y Deci, E. L. (1996). Elements of the competitive situations that affect intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 24-33.
- Rilling, J. K., Gutman, D. A., Zeh, T. R., Pagnoni, G., Berns, G. S y Kilts, C. D. (2002). A neural basis for social cooperation, *Neuron*, 35,395-405.
- Rilling, J. K., Sanfey, A. G, Aronson, J. A., Nystrom, L. E., y Cohen, J. D. (2004). Opposing BOLD responses to reciprocated and unreciprocated altruism in putative reward pathways. *Neuroreport*, 15, 2539-2543.
- Riviere, A. (1991). *Objetos con mente*. Madrid: Alianza.
- Rizzolatti, G., Fadiga, L., Matelli, M., Bettinardi, V., Paulesu, E., Perani, D. y Fazio, F. (1996). Localization of grasp representations in humans by PET: 1. Observation versus execution. *Experimental Brain Research*, 111, 246-252.
- Rogers, C. R.(1973).My philosophy of interpersonal relationships and hoe it grew. *Journal of Humanistic Psychology*, 13, 3-15.
- Rosenthal, R. (1974). *On the social psychology of sel-fulfilling prophecy: Further evidence for Pygmalion effects and their mediating mechanisms*. New York: MSS Modular Publications, Module 53.
- Ross, L., y Anderson, C. (1982). Shortcomings in the attribution process: On the origins and maintenance of erroneous social assessments. En A. Tversky, D. Kahneman, & P. Slovic (Eds), *Judgement under uncertainty: Heuristics and biases*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Ross, L., Lepper, M.R., y Hubbard, M.. (1975). Perseverance in self perception and social perception: Biased attributional processes in the debriefing paradigm. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 880-892.
- Ryan, R. M.(1991).The nature of the self in autonomy and relatedness. En J. Strauss y G.R. Goethals (Eds.), *The self: interdisciplinary approaches* (pp.208-238). New York: Springer-Verlag.
- Ryan, R. M., Chirkov, V. I., Little, T. D., Sheldon, K. M., Timoshina, E., y Deci, E. L. (1999). The American dream in Russia: extrinsic aspirations and well-being in two cultures. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 1509-1524.
- Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Kasser, T., y Deci, E. L. (1996).All goals are not created equal: an organismic perspective on the nature of goals and their regulations. En P. M. Gollwitzer y J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: linking cognition and motivation to behaviour* (pp.7-26). Nueva Yorl: Guilford.
- Ryan, R. M., y Grolnick, W. S.(1986).Origins and pawns in the classroom: self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 550-558.

- Ryan, R.M., Plant, R.W., y O'Malley, S. (1995). Initial motivations for alcohol treatment: relations with patient characteristics, treatment involvement and dropout. *Addictive Behaviours*, 20, 279-297.
- Ryan, R.M., Stiller, J., y Lynch, J. H.(1994).Representations of relationships to teachers. Parents and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 14, 226-249.
- Schunk, D. H., y Hanson, A. R. (1989). Self-modeling and children's cognitive skill learning. *Journal of Educational Psychology*, 83, 155-163.
- Séguin-Lévesque, C., Laliberté, M.L., Pelletier, L.G., Vallerand, R.J., y Blanchard, C. (2003). Harmonious and obsessive passions for the Internet: Their associations with couples' relationships. *Journal of Applied Social Psychology*, 33,197-221.
- Shanck, R. C., y Abelson, R. P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Snyder, M. (1981). Seek and ye shall find: Testing hypothesis about other people. En E.T. Higgins, C.P. Heiman, y M.P. Zanna (Eds), *Social Cognition: The Ontario symposium of personality and social psychology* (pp. 277-303). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Sorce, J. F., Emde, R. N., Campos, J., y Klinnert, M. D. (1985).Maternal emotional signaling: its effects on the visual cliff behavior of 1-year-olds. *Developmental Psychology*, 21,195-200.
- Stone, V.E., Cosmides, L., Tooby, J., Kroll, N y Knight R. T. (2002). Selective impairment of reasoning about social exchange in a patient with bilateral limbic system damage. *Proceedings National Academy of Sciences USA*, 99, 11531-11536.
- Tooby, J., y Cosmides, L. (1996). Friendship and the banker's paradox: other pathways to the evolution of adaptations for altruism. *Proceedings of the British Academy*, 88, 119-143.
- Trivers, R. (1971). The evolution of reciprocal altruism. *Quarterly Review of Biology*, 46, 35-57.
- Trzebinski, J. (1989). The role of goal categories in the representation of social knowledge. En L.A. Pervin (Ed.), *Goal concepts in personality and social psychology* (pp.363-411). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., y Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161-1176.
- Vallerand, R.J., y Miquelon, P. (2007). Passion for sport in athletes. En S. Jowett & D. Lavallée (Eds.), *Social Psychology in Sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vallerand, R.J., Blanchard, C.M., Mageau, G.A., Koestner, R., Ratelle, C., Léonard, M., Gagné, M., y Marsolais, J. (2003). Les passions de l'âme: On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 756-767.



- Vallerand, R.J., Rousseau, F.L., Grouzet, F.M.E., Dumais, A., y Grenier, S. (2006). Passion in sport: A look at determinants and affectives experiences. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 28, 455-478.
- Vallerand, R.J., Salvy, S.J., Mageau, G.A., Elliot, A.J., Denis, P.L., Grouzet, F.M.E., y Blanchard, C. (2007). On the role of passion in performance. *Journal of Personality*, 75, 2-29.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., y Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal-contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41, 19-31.
- Von Däniken, E. (1969). *Chariots of the gods?* New York: Putman.
- White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- Williams, G. C., Freedman, Z. R., y Deci, E. L. (1998). Supporting autonomy to motivate glucose control in patients with diabetes. *Diabetes Care*, 21, 1644-1651.
- Williams, G. C., McGregor, H. A., Sharp, D., Kouides, R. W., Levesque, C., Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2006). A self-determination multiple risk intervention trial to improve smokers' health. *Journal of General Internal Medicine*, 21(12), 1288-1294.
- Williams, G.C. (2002). Improving patients' health thorough supporting the autonomy of patients and providers. En E.L. Deci y R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp.233-250). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Windle, M. (1992). Temperament and social support in adolescence: interrelations with depression and delinquent behaviour. *Journal of Youth and Adolescence*, 21, 1-21.
- Yamauchi, H., y Tanaka, K. (1998). Relations of autonomy, self-referenced beliefs and self-regulating learning among Japanese children. *Psychological Reports*, 82, 803-816.
- Zuckerman, M., Knee, R., Hodgins, H.S. y Miyake, K. (1995). Hypothesis confirmation: The joint effect of positive test strategy and acquiescence response set. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 52-60.
- Zuroff, D. C., Koestner, R., Moskowitz, D. S., McBride, C., Bagby, M., y Marshall, M. (2007). Autonomous motivation for therapy: A new non-specific predictor of outcome in brief treatments of depression. *Psychotherapy Research*, 17, 137-148.