

# Teorías sobre la motivación de logro: perspectiva evolutiva \*

D. N. Ruble

Traducción Jesús Alonso

**L**A investigación en el área de la motivación de logro se interesa en última instancia por la predicción de la fuerza del deseo que lleva a iniciar actividades orientadas al logro y a persistir en ellas. Han sido numerosos los enfoques teóricos que han guiado esta investigación y que han permitido la identificación de componentes importantes de la conducta orientada al logro. Sin embargo, la perspectiva *evolutiva* ha estado ausente de modo notorio de las formulaciones teóricas sobre la motivación de logro, esto es, no se ha formulado un modelo de cómo emergen los componentes centrales de la motivación ni se ha realizado un análisis y consecuencias de tales cambios evolutivos (con algunas excepciones: Smith, 1969; Weiner, Kun y Benesh-Weiner, 1981).

Una perspectiva evolutiva es importante, por un lado, porque las teorías sobre la motivación de logro han sido la base a partir de la cual se han justificado muchos programas para la mejora de la educación y algunas decisiones de política educativa, tales como las relativas al agrupamiento de los niños en clases homogéneas o heterogéneas, decisiones en las que, sin embargo, la edad de los niños implicados no ha sido un factor especialmente tenido en cuenta. No obstante, como tendremos ocasión de comprobar más adelante, la investigación reciente sobre el desarrollo cognitivo y social sugiere que la naturaleza y determinantes de los esfuerzos orientados al logro pueden cambiar considerablemente durante el transcurso de la infancia; y, debido a tales cambios, cabe la posibilidad de que las decisiones sobre educación basadas en las teorías disponibles no sólo sean ineficaces a algunas edades, sino de que incluso tengan, en algunos casos, efectos opuestos a los pretendidos (v. gr.: Boggiano y Ruble, 1981).

---

\* A Developmental Perspective on Theories of achievement Motivation. Publicado en: Fyans, L. J. (ed.): *Achievement Motivation. Recent Trends in Theory and Research*. Plenum Press, Nueva York, 1980. Reproducido con autorización © de esta traducción, *Infancia y Aprendizaje*, 1984.

Una perspectiva evolutiva puede contribuir también sustancialmente, por otro lado, a una mejor comprensión teórica de los procesos implicados en la consecución del logro. Es obvio que las diferencias relacionadas con la edad son importantes en cuanto que afectan a la generalizabilidad de cualquier teoría. Por otra parte, además, el estudio en los niños pequeños de los procesos relacionados con el logro puede ayudar a comprender qué variables son centrales por su emergencia temprana. Asimismo, este estudio debería llevar a una conceptualización más profunda y completa de constructos centrales tales como «esfuerzo» y «habilidad», necesidad puesta de manifiesto en los escritos recientes de los teóricos de la motivación de logro (Weiner, 1979). Más aún, un análisis evolutivo puede que lleve a una concepción de la conducta orientada al logro más dinámica, orientada al cambio. Esto es, esta perspectiva puede arrojar luz sobre la naturaleza del proceso que supone abordar nuevas áreas en las que se ofrece la posibilidad de logros diferentes (por ejemplo, diferentes tentativas atléticas) en cualquier momento del ciclo vital.

En este artículo se explora la posibilidad de relacionar los procesos evolutivos con las teorías sobre la motivación de logro. Como meta específica se intenta facilitar una estructura dentro de la cual puedan estudiarse los cambios evolutivos cognitivos y sociales más directamente relacionados con las variables que constituyen el núcleo central de las teorías de la motivación de logro. El artículo se compone de cuatro secciones. La primera incluye una descripción resumida de algunas de las variables y principios centrales que han emergido como tales de las teorías de la motivación de logro, razón por la que parece importante que sean considerados desde una perspectiva evolutiva. En segundo lugar, se comentan enfoques previos relevantes para un análisis evolutivo y se presenta la conceptualización alternativa de una perspectiva evolutiva, perspectiva que queda ilustrada en este artículo. Por último, en las partes tercera y cuarta se presenta la estructura que proponemos para el análisis evolutivo de las teorías de la motivación; la sección tercera describe los cambios evolutivos de carácter cognitivo y la cuarta describe los cambios socioambientales.

## CONSTRUCTOS CENTRALES DE LAS TEORIAS DE LA MOTIVACION DE LOGRO

Aunque los modelos básicos de la motivación de logro han sido objeto de numerosas revisiones, ampliaciones y cambios de énfasis desde el trabajo seminal de McClelland y sus colaboradores al final de los años cuarenta y durante la década de los cincuenta (McClelland, Atkinson, Clark y Lowell, 1953), parece haber un grado de acuerdo considerable, al menos aparentemente, sobre cuáles son los principales determinantes de la orientación al logro. (Véase Ruble y Boggiano, 1981, donde se revisan tales teorías.) Aunque las relaciones específicas entre las variables varían de un modelo a otro, cada uno contiene, implícita o explícitamente, tres tipos de factores: 1) diferencias individuales; 2) expectativas o probabilidad de éxito, y 3) valor de incentivo de los resultados.

En las primeras teorías (Atkinson, 1957), la variable *diferencias individuales* se concretaba en el «motivo de logro», relativamente



estable, inconsciente, y supuestamente determinado por las experiencias tempranas de socialización. Sin embargo, recientemente, algunos teóricos han cuestionado la utilidad del concepto de motivación globalmente considerado (Heckhausen, 1967) y han sugerido en su lugar que la investigación debería centrarse en constructos de orientación más cognitiva, tales como la «percepción de la propia competencia» y la «percepción del control personal de los resultados» (pueden verse en Weiner, 1972, y en Heckhausen y Weiner, 1974, justificaciones conceptuales y empíricas de este giro hacia teorías cognitivas de la motivación). Dado el interés de este artículo por los cambios evolutivos, centrarse en las autopercepciones es crucial porque pone el énfasis en la necesidad de examinar variables relacionadas con el desarrollo cognitivo, así como los procesos de socialización para comprender los orígenes de la motivación de logro.

La definición específica de *expectativa* o *probabilidad de éxito* varía considerablemente. Puede referirse, por ejemplo, bien a la estimación subjetiva del éxito realizada en relación con una tarea dada por un individuo determinado, o bien a una estimación más objetiva de la probabilidad de éxito basada en información extraída de datos normativos. Este constructo presenta el problema adicional de que las predicciones basadas en las expectativas de éxito puede que dependan de la interacción con otros factores incluidos en el modelo, tales como: 1) la existencia de una relación probable entre las percepciones de *competencia* (el factor de diferencias individuales) y las expectativas (Kukla, 1972; Moulton, 1974; Weiner, 1974), de modo que, por ejemplo, los sujetos que creen que son incompetentes para realizar una tarea puede que tengan una expectativa subjetiva de éxito relativamente baja, aun cuando los datos normativos indiquen que la tarea es bastante fácil, y 2) la existencia de una correlación probable entre el nivel de *esfuerzo* que el sujeto espera o se propone realizar en una tarea y las expectativas de éxito (Kukla, 1972; Revelle y Michaels, 1976). A causa de estos problemas teóricos parece importante empezar separando conceptualmente los efectos motivacionales derivados de la dificultad real de la tarea (v. gr.: el incremento del esfuerzo tras el fracaso) de las expectativas subjetivas de éxito o del nivel de confianza. Un análisis evolutivo puede arrojar luz sobre estas relaciones (por ejemplo, puede que los niños sean capaces de valorar la dificultad de una tarea antes de que tengan una idea estable de su propia competencia). Y más importante: es claro que las expectativas de éxito se relacionan con el propósito y esfuerzos que uno hace por lograr algo (Crandall, 1969; Feather, 1966; Weiner, 1974); de ahí que la emergencia de este concepto y de los conceptos relacionados con él (v. gr.: la percepción del esfuerzo, la orientación hacia metas futuras) constituyan focos importantes sobre los que centrar el análisis evolutivo de la orientación al logro.

El *valor de incentivo* o *de refuerzo* de un resultado se refiere, hablando en general, a todo lo que contribuye a generar afectos positivos (v. gr.: orgullo) o a valorar la consecución de una meta. Las primeras definiciones de este constructo hacían referencia básicamente al valor de desafío que supone toda tarea difícil. Los teóricos más recientes, de orientación cognitiva, han utilizado este término de manera más amplia para incluir otros aspectos de los incentivos intuitivamente importantes, tales como la significación de un área particular de posibles logros para el individuo (Crandall y Battle, 1970) o su valor informativo para

la propia autoevolución (Weiner, 1974). Un análisis evolutivo de este constructo incluiría el examen de los cambios conceptuales relativos a lo que constituye una actividad valiosa o desafiante, así como el de las variables de socialización correspondientes implicadas en la definición de las actividades valoradas.

En resumen, el análisis de los puntos de contacto entre las diferentes teorías sugiere cierto consenso en relación con los tres determinantes principales de la motivación de logro. Sin embargo, las ambigüedades de definición existentes y las probables imbricaciones entre variables sugieren que no es posible considerarlas como tres constructos totalmente separados que realizan contribuciones independientes a la hora de predecir la conducta orientada al logro. Estos problemas teóricos básicos complican de algún modo nuestra tarea de analizar evolutivamente la motivación de logro. No obstante, parece razonablemente seguro concluir que la consecución de un mejor entendimiento de los procesos motivacionales en los niños depende del examen de: 1) la emergencia de los conceptos relacionados con los constructos centrales descritos anteriormente, tales como las percepciones de habilidad y desafío; 2) los cambios evolutivos en el procesamiento o integración de información relevante para estos conceptos, y 3) los factores de socialización que afectan a tales procesos.

## **DESARROLLO DE LA MOTIVACION DE LOGRO: ACERCAMIENTOS ALTERNATIVOS**

No debería sacarse la conclusión, a partir de la exposición precedente, de que el interés por los temas evolutivos ha estado ausente de la literatura sobre la motivación de logro. En realidad, una de las metas principales que subyacían a las ideas iniciales surgidas en este campo (McClelland y otros, 1953) y algunas de las primeras investigaciones tenían que ver con la socialización de la motivación de logro (Rosen y D'Andrade, 1959; Winterbottom, 1958). Con la esperanza de identificar las condiciones óptimas para la búsqueda del logro individual, numerosos estudios que siguieron a los anteriores buscaron respuesta a cuestiones tales como qué tipos de características de los padres o de prácticas educativas se relacionaban con la búsqueda del logro y la conducta consiguiente (Crandall, V. J., 1963; Crandall, V. C., 1967). En general, estas primeras investigaciones pueden describirse en términos de dos características principales: 1) se centraron en el análisis de las diferencias individuales, por ejemplo, en el estudio de los factores que parecían producir sujetos con alta o baja motivación de logro, y 2) una consideración pasiva de los niños en cuanto que se suponía, en cierto sentido, que eran moldeados por los agentes de socialización (normalmente los padres), de modo que resultaban o no motivados hacia el logro.

La socialización de las diferencias individuales en relación con el logro continúa siendo un tema de interés e importancia capitales. Sin embargo, la posición asumida en este artículo se basa en un enfoque evolutivo de carácter más cognitivo (Kohlberg, 1969), un aspecto igualmente importante aunque descuidado de la socialización en relación con la orientación al logro tiene que ver con procesos evolutivos más universales y con una consideración del niño como sujeto que



toma un papel más activo en tales procesos. Esto es, las reglas, estándares y valores que subyacen a la motivación de logro pueden considerarse como convenciones culturales comunes a las experiencias de aprendizaje de los niños que forman parte de una cultura dada. Por ejemplo, los niños tienen que aprender que los estándares de éxito con frecuencia se basan en resultados relativos, del mismo modo que aprenden las definiciones culturales relativas a la conducta apropiada a cada sexo. Los niños participan activamente en este proceso en el sentido de que se supone que se hallan motivados para conseguir predecir lo que ocurre en su entorno y, en consecuencia, para buscar información relevante para la definición de normas o para la propia autodefinición. Además, la interpretación de tal información se ve mediatizada por el nivel de desarrollo cognitivo del niño.

Una razón para volverse hacia este enfoque evolutivo que se presenta como alternativa es que, aunque pueden extraerse algunas generalizaciones a partir de los numerosos estudios sobre la socialización de las diferencias individuales, tomados en su conjunto los resultados han sido decepcionantes; las correlaciones son habitualmente bajas y con frecuencia inconsistentes cuando se consideran los datos procedentes de distintos estudios (Crandall, 1963; Smith, 1969; Zigler y Child, 1969). Una posible razón de tales inconsistencias radica en el defecto frecuente de no considerar de modo sistemático el nivel evolutivo al examinar los antecedentes de la motivación de logro relativos a las prácticas de crianza y educación. La consideración de estas relaciones desde una perspectiva evolutiva sugeriría que las orientaciones motivacionales de los niños puede que sean susceptibles en gran medida a ciertos tipos de información social (tal como las comparaciones entre compañeros) y a ciertas prácticas de socialización (tales como las recompensas por alcanzar determinados estándares de competencia) a determinadas edades. Ciertamente, los datos procedentes de las investigaciones longitudinales sugieren que el acompañamiento de las demandas de los padres al ritmo de desarrollo es un factor crítico a la hora de hacer predicciones sobre la orientación posterior al logro (Crandall, 1972; Kagan y Moss, 1962).

Una segunda razón para incorporar un enfoque evolutivo de carácter cognitivo es que las teorías de la motivación de logro se han apoyado de modo creciente en constructos que implican una mediación de tipo cognitivo. En consecuencia, los cambios estructurales de tipo cognitivo relacionados con la edad o las variaciones en el procesamiento de información pueden alterar profundamente la naturaleza de la motivación de logro en niños pertenecientes a distintas edades. De hecho, existen varios indicios que muestran la existencia de cambios evolutivos importantes en variables relacionadas con la motivación de logro. Por ejemplo, varios estudios han puesto de manifiesto que los niños menores de seis-siete años prefieren tareas fáciles, mientras que los mayores tienden a escoger tareas de dificultad moderada (v. gr.: Halperin, 1977; Veroff, 1969). Además, la investigación longitudinal ha mostrado que aunque se dan ciertas consistencias en el transcurso del tiempo por lo que a la persecución y esfuerzos por conseguir el logro se refiere, éstas dependen en gran medida de los niveles de desarrollo sometidos a comparación y del tipo específico de conducta orientada al logro examinada (Crandall, 1972; Kagan y Moss, 1962).

Hasta la fecha ha sido escasa la investigación de los cambios evolutivos de carácter cognitivo y social relacionados con la motivación de logro. Por ello no es posible aún presentar un conjunto de conclusiones sobre las razones de la ocurrencia de tales cambios. En lugar de ello, el propósito de este artículo es presentar una estructura que permita la descripción de las variables evolutivas que con mayor probabilidad afectan a las percepciones y conductas de los niños relacionadas con el logro, estructura que se recoge en la figura 1. Esta estructura va a incluir tanto factores evolutivos de carácter cognitivo (próxima sección) como factores evolutivos más ligados a la experiencia social (sección final), tales como los cambios que tienen lugar en los mensajes que se reciben de los agentes de socialización, cambios relacionados con la edad.



Componentes cognitivos		Componentes socioambientales
Conceptos	Procesamiento e integración de información	Formación de juicios evaluativos
Habilidad Éxito y fracaso Desafío	Indiferencias acerca de las causas de los resultados. Integración de la información recibida secuencialmente.	Composición del entorno. Mensajes recibidos de los agentes de socialización. Oportunidades disponibles para que se manifiesten las consecuencias comportamentales.

FIGURA 1

*Estructura para describir los cambios evolutivos relevantes para las teorías de la motivación de logro.*

## ESTRUCTURA EVOLUTIVA: COMPONENTES COGNITIVOS

Aunque los investigadores que nos han precedido han reconocido el hecho bastante evidente de que el nivel evolutivo de un niño puede señalar cambios importantes en la naturaleza de la motivación de logro (v. gr.: Veroff, 1969; Weiner, 1974), apenas se ha intentado comenzar una descripción sistemática de los diferentes tipos de cambios implicados. A fin de ilustrar la enorme magnitud de la tarea de relacionar los procesos evolutivos con las teorías motivacionales de modo comprensivo, se presenta en la figura 2 un modelo simplificado del proceso de

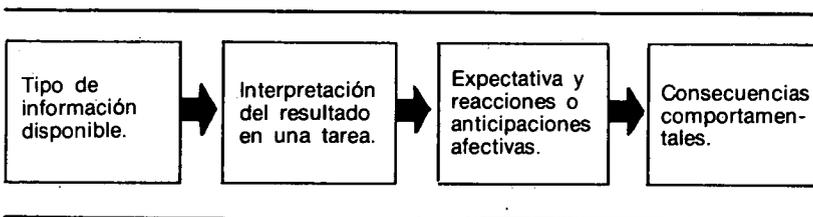


FIGURA 2

*Modelo ilustrativo de los procesos que median la orientación al logro (basado en la teoría atribucional de Weiner de 1974 sobre la motivación de logro).*

conducta orientada al logro, modificado a partir de la actual teoría atribucional de Weiner (1974) sobre la motivación de logro. Para ejemplificar el modelo pensemos en un sujeto que tenga la siguiente *información disponible*: una chica ha tenido éxito generalmente en los juegos de carácter matemático, y va a intentar otro del cual se sabe que es bastante difícil. Tiene éxito e *interpreta* este resultado como debido a su gran habilidad (Frieze y Weiner, 1971). Esta interpretación da lugar a una *respuesta afectiva positiva* y a la *expectativa* de éxito continuado, lo que a su vez lleva a una *respuesta comportamental* persistente si falla en un intento posterior (Weiner, 1974).

Es posible y probable que los procesos evolutivos penetren y afecten a las predicciones en cada uno de los pasos del modelo. Por ello, a fin de simplificar la presentación de una estructura descriptiva de las influencias evolutivas de tipo cognitivo sobre la orientación al logro, dividiremos el análisis en dos tipos de categorías: 1) cambios en las concepciones de los niños relativas a los constructos centrales de la orientación al logro, y 2) cambios en la forma en que los constructos son procesados o integrados.

#### A) Cambios en los conceptos infantiles relativos al logro

La primera categoría viene representada por los recuadros del modelo e integra los cambios evolutivos en el significado de conceptos tales como habilidad, éxito o desafío que pueden afectar a la motivación de logro. Por ejemplo, si los niños pequeños, pero en edad escolar, carecen del concepto de habilidad entendida como algo relativamente estable, entonces puede que no tiendan a interpretar sus resultados como indicativos de la presencia o ausencia de competencia; o, si lo hacen, puede que la atribución a la habilidad no tenga la relación predicha con las expectativas subsiguientes debido a que dicha causa es percibida como inestable. En esta sección comentaremos tres conceptos a fin de ilustrar los tipos de cambios evolutivos que pueden ser cruciales para comprender la naturaleza de la orientación y esfuerzos por conseguir el logro en niños de diferentes edades.

*El concepto de habilidad:* Las inferencias relativas a la habilidad han resultado ser uno de los determinantes principales de la orientación hacia el logro, tanto porque influyen en las respuestas a los resultados precedentes como por su repercusión en la orientación hacia la consecución de metas y en las expectativas para el futuro. Sin embargo, el concepto de habilidad es un tanto complejo, ya que implica inferencias que tienen que ver con estados internos de tipo abstracto y con percepciones que suponen cierto grado de estabilidad temporal y situacional. Ante todo esto, ¿en qué medida los niños de edad escolar se consideran a sí mismos y a otros como poseedores de habilidades relativamente estables?

Cierto número de estudios en los que se han examinado las percepciones que los niños tienen de otras personas sugieren que se producen cambios bastante dramáticos en este proceso, cambios que tienen lugar durante los primeros años de colegio. En general, la literatura sugiere que a medida que aumenta la edad, las descripciones de otras personas se vuelven más abstractas y complejas, involucran

conceptos que suponen un mayor nivel de inferencia, se centran menos en características manifiestas (v. gr.: apariencia externa) y tienden a indicar percepciones de mayor consistencia o estabilidad relativas a las cualidades de otras personas (Livesley y Bromley, 1973; Peevers y Secord, 1973; Shantz, 1975; Rholes y Ruble, 1978). Se ha informado de tendencias semejantes relativas a las concepciones del «yo» (Montemayor y Eisen, 1977).

Como señala Shantz (1975), uno de los aspectos más interesantes de estos hallazgos es que los cambios evolutivos no parece que sean graduales, sino que lo que aparece son cambios radicales a ciertos niveles de edad —algunas veces, entre los siete y los ocho años—. Por ejemplo, Livesley y Bromley (1973) encontraron que las diferencias entre los siete y los ocho años eran con frecuencia mayores que las encontradas entre los ocho y los quince años. Estos hallazgos sugieren que los dos o tres primeros años de colegio pueden ser momentos críticos en el desarrollo de las concepciones que los niños van a tener de sí mismos y de otros, y que las investigaciones que se centren en los procesos que subyacen al desarrollo de los conceptos disposicionales puede que encuentren este grupo de edad particularmente productivo.

Algunas investigaciones recientes se han centrado específicamente en los cambios evolutivos que se producen en los niños en el concepto de habilidad. Por ejemplo, Nicholls (1978) ha sugerido que los conceptos de habilidad y esfuerzo de los niños de edades comprendidas entre los 5 y 13 años pueden describirse en términos de cuatro niveles evolutivos. En el *nivel 1* (5 a 6 años) el esfuerzo, la habilidad y el resultado no se distinguen entre sí, y sólo al llegar al *nivel 4* (después de los 10 u 11 años) se usa sistemáticamente la habilidad como capacidad claramente diferenciable del esfuerzo a la hora de predecir los resultados. Estos niveles, sin embargo, se basan en las concepciones que los niños tienen de la habilidad sólo en un sentido limitado, esto es, en la percepción de la habilidad de dos niños que trabajaban en la resolución de problemas de matemáticas en los que se hacía variar el nivel de esfuerzo y el resultado observado. Análisis ulteriores realizados en este estudio pusieron de manifiesto que un aspecto diferente del concepto de habilidad, a saber, el reconocimiento de que las tareas más difíciles requieren más habilidad, cambia de manera radical entre los 6 y los 8 años. Es claro que se necesitan trabajos adicionales sobre los cambios evolutivos que se producen en este aspecto fundamental de la orientación al logro.

*Los conceptos de éxito y fracaso.* Los estándares de éxito de los niños o los conceptos de logro parece que cambian evolutivamente de dos formas distintas aunque relacionadas. La primera concierne a la percepción de control o responsabilidad personal de los resultados. Algunos investigadores han sugerido que tiene lugar un cambio importante en la orientación al logro de los niños pequeños una vez que toman conciencia de su papel a la hora de producir los resultados que suponen la orientación hacia una meta (Bialer, 1961; Crandall, Katkovsky y Crandall, 1965; Heckhausen, 1967; Veroff, 1969). Por ejemplo, de acuerdo con Bialer (1961), los niños muy pequeños responden siempre a la consecución de una meta con placer y a su no consecución, con disgusto, pero no hay una valoración real del éxito y el fracaso, ya que el niño no asocia el resultado con su propia conducta. En estos artícu-

los no se ha explicado la naturaleza exacta de este cambio, los niveles de edad en los que aproximadamente ocurre y sus causas, en parte porque este concepto debe inferirse a partir de diversas conductas. Sin embargo, estas cuestiones merecen ser investigadas sistemáticamente de forma empírica, ya que la capacidad de percibir que uno es causa de algo es un aspecto central en las teorías cognitivas de la motivación de logro; y, de hecho, puede que la motivación de logro, en sentido estricto, no se desarrolle hasta este momento (Heckhausen, 1967).

En segundo lugar, los estándares de éxito cambian evolutivamente en la medida en que se basan en datos normativos (comparación social) o sin estándares de carácter absoluto. De acuerdo con una teoría de los cambios evolutivos que se producen en relación con la orientación al logro (Veroff, 1969), existen dos clases de motivación de logro: 1) autónoma, que se basa en estándares *internalizados* o, lo que es igual, en la comparación del sujeto consigo mismo, y 2) social, que tiene que ver con estándares basados en la *comparación social*. De acuerdo con la teoría, el segundo tipo no se desarrolla hasta los primeros años escolares, después de «considerable refuerzo, procedente normalmente de los compañeros o de los padres» (Veroff, 1969, pág. 50). En general, los trabajos empíricos recientes apoyan estas ideas: 1) parece hacerse poco uso de la información procedente de la comparación social a la hora de autoevaluarse hasta por lo menos el segundo grado (v. gr.: Boggiano y Ruble, 1981; Ruble y otros, 1976 b; Ruble y otros, 1979); 2) la apreciación de su posición en la clase, realizada por los propios niños, comparada con la clasificación que de ellos habían hecho los maestros, se ha encontrado que se vuelve considerablemente más realista después de los 8 años (Nicholls, 1978), y 3) durante los primeros años escolares parece darse un incremento en el interés por comparar la propia ejecución con la de los demás (Dinner, 1975; Ruble, Feldman y Boggiano, 1976).

## B) El concepto de desafío

El concepto de desafío —algo que implica la selección de actividades que conllevan cierto grado de incertidumbre sobre la posibilidad de éxito para maximizar el valor afectivo que supone conseguir este resultado o para incrementar el conocimiento de la propia competencia— es central a la idea de la búsqueda del logro (Atkinson, 1957; Harter, 1974; Weiner, 1974). Numerosos hallazgos, sin embargo, han sugerido que la orientación hacia la asunción de desafíos no parece caracterizar la conducta orientada al logro de los niños de preescolar o de jardín de infancia. Por ejemplo, varios estudios han señalado que los niños más pequeños tienden a preferir la repetición de tareas en las que han experimentado el éxito con anterioridad, mientras que los niños mayores prefieren repetir tareas en las que han fracasado (Crandall, 1963; Van Bergen, 1968). De modo semejante, los niños pequeños tienden a preferir trabajar en tareas fáciles, mientras que los mayores prefieren tareas en las que el nivel de dificultad es moderado o alto (Halperin, 1977; Veroff, 1969). Finalmente, se ha encontrado que los niños mayores pasan más tiempo en tareas irresolubles que en tareas que tienen solución, mientras que no hay diferencia entre ambas tareas en el caso de los más pequeños (Harter, 1975).

Así, pues, parece que hay un cambio importante durante los prime-

ros años de colegio en la orientación de los niños hacia la asunción de desafíos o en la conciencia del valor de desafío que comporta cada tarea. Aunque es difícil señalar la edad mental específica en la que tienen lugar tales cambios, debido a las numerosas diferencias existentes entre los distintos estudios en relación con las edades de los sujetos y las tareas utilizadas, los cambios principales parece que ocurren entre los 6 y los 9 años (Veroff, 1969). Se da, pues, una correspondencia en los cambios evolutivos entre los conceptos de desafío, habilidad y logro. Esta correspondencia puede que indique que los cambios en la respuesta comportamental ante un desafío reflejan la conciencia creciente del valor de incentivo que poseen las tareas difíciles a medida que emerge el concepto de habilidad y su relación con el resultado obtenido en dichas tareas (Nicholls, 1978).

Hay que señalar algunas limitaciones en relación con las conclusiones anteriores. En primer lugar, las diferencias evolutivas en las preferencias que los niños muestran por las tareas puede que reflejen algo distinto del deseo creciente de asumir desafíos o de experimentar su destreza. Por ejemplo, en un estudio reciente no se ha encontrado ninguna tendencia evolutiva en relación con el número de niños que escogían repetir una tarea interrumpida cuando el nivel de dificultad de la misma se emparejaba con el grado escolar del niño (Young y Egeland, 1976). Esto implica que las diferencias evolutivas que se han encontrado anteriormente utilizando la misma tarea puede que se hayan debido en parte a la diferente percepción de la tarea por los niños de edades diferentes. En segundo lugar, los resultados que han mostrado que los niños pequeños prefieren tareas fáciles o que prefieren seguir trabajando en una tarea que ya han resuelto no implica necesariamente la ausencia de motivación para conseguir o experimentar su destreza. Por ejemplo, Harter (1975, 1978) sugiere que el interés continuado de los niños en tareas ya resueltas puede reflejar un tipo diferente de motivación por la destreza. Esto es, puede que la tarea misma represente un evento sensorial interesante que pueden controlar por sí mismos; y que la exactitud como tal sea una meta menos importante. Un análisis similar puede aplicarse al hallazgo de Weiner y sus colaboradores (1981) según el cual los sujetos de preescolar muestran un interés mayor y más persistente que los de 7 u 8 años por tareas en las cuales se da una relación de contingencia entre esfuerzo y resultado.

### **C) Cambios en el procesamiento e integración de información**

El segundo grupo de influencias de tipo evolutivo sobre la orientación al logro viene representado por las flechas de la figura 2 y hace referencia a los cambios que se producen en el modo en que se busca, se atiende y se procesa la información, y a los cambios relativos a como se relacionan los constructos. Tales cambios en el procesamiento de la información afectarían a las predicciones derivadas del modelo de la conducta orientada al logro, aun cuando la conceptualización de los constructos fuese la propuesta en el modelo adulto. Por ejemplo, puede que los niños conciban la habilidad como una categoría causal estable, pero que fracasen a la hora de utilizarla de acuerdo con las predicciones que lógicamente se derivan de ello debido a que tiendan a no integrar resultados previos al transcurrir el tiempo o debido a que

utilicen diferentes métodos de análisis causal o diferentes esquemas causales. Algunos ejemplos de cambios manifiestos en la integración de la información relacionada con el logro servirán para ilustrar la importancia de este factor evolutivo.

*Formación de juicios de valoración de otros sujetos.* Una línea de investigación relacionada con la integración de información ha examinado las valoraciones que los niños hacen de otros en función de la información sobre el esfuerzo, la habilidad y sobre el resultado obtenido. De acuerdo con la mayoría de los resultados en la literatura sobre el juicio moral, los niños más pequeños (4 a 6 años) distribuyen las recompensas de que disponen primariamente en base al resultado, mientras que el impacto de la variable explícitamente intencional (el esfuerzo, en este caso) se incrementa con la edad, aproximadamente hasta los 10 ó 12 años (Saili, Maehr y Gillmore, 1976; Weiner y Peter, 1973). Como en el caso de la investigación sobre el juicio moral, la magnitud y la localización temporal de este cambio puede que dependan en parte de aspectos artificiales derivados de la tarea, tales como el efecto de recencia o la información sobre el resultado (v. gr.: Feldman y otros, 1976). No obstante, el reconocimiento de la importancia del esfuerzo y su integración con la información sobre el resultado para la realización de juicios valorativos son procesos evolutivos de interés capital para los teóricos de la motivación, por lo que se necesitan claramente estudios ulteriores sobre la emergencia de tales procesos.

*Inferencias relativas a los resultados o a sus causas.* Una segunda línea de investigación se ha interesado por los cambios evolutivos en la percepción de las relaciones de interdependencia existentes entre el esfuerzo, la habilidad y la dificultad de la tarea. Está razonablemente bien establecido que incluso los niños de primer grado pueden integrar diferentes elementos de información sobre el logro al emitir juicios y que tienen cierta idea de las relaciones compensatorias existentes entre las posibles causas de los resultados; por ejemplo, comprenden que un niño cuya habilidad es baja tendrá que esforzarse más que un niño de habilidad elevada para conseguir el mismo resultado (Karabenick y Heller, 1976; Kun, Parsons y Ruble, 1974; Shaklee, 1976; Weiner y Kun, 1981). Sin embargo, también es cierto que la habilidad de hacer discriminaciones más finas y juicios más complejos se incrementa con la edad (Karabenick y Heller, 1976; Nicholls, 1978; Shaklee, 1976; Weiner y colaboradores, 1981). Más interesante aún es quizá el hecho de que parece haber cambios en la percepción de la lógica que subyace a las relaciones entre los distintos elementos. Por ejemplo, Kun (1977) presenta hallazgos obtenidos con niños de 5 años en los que se pone de manifiesto la existencia de una asimetría en los juicios en los que el esfuerzo se infiere a partir de la información sobre la habilidad. Esta autora describe sus hallazgos en términos de un «esquema halo» en el caso de las inferencias relativas a la habilidad y sugiere que los niños pequeños puede que sólo se perciban como competentes si se han esforzado mucho, no si tienen éxito con poco esfuerzo. Nicholls (1978) informa de resultados similares.

*Integración de la información recibida secuencialmente.* Un tercer ejemplo de los cambios evolutivos en la integración de información sobre el logro tiene que ver con las inferencias que se hacen en base a eventos que se presentan separados en el tiempo. Las habilidades de

los niños para acumular información a lo largo de una serie de éxitos y fracasos se incrementa con la edad tanto en relación con las inferencias sobre la dificultad de la tarea como sobre la habilidad requerida (Shaklee, 1976) y así como en términos del cambio de expectativas que se produce en relación con sus propios éxitos (Parsons y Ruble, 1977). Más aún, en relación con ambos tipos de inferencias, sólo después del nivel de preescolar se ha encontrado que la información relativa al tipo de resultado —éxito o fracaso— tenga efectos significativos consistentes.

## **ESTRUCTURA EVOLUTIVA: COMPONENTES SOCIOAMBIENTALES**

Otra posible fuente de diferencias evolutivas en la motivación de logro tiene que ver con la experiencia social. Los niños probablemente se familiarizan más con la realización de juicios valorativos, con el éxito y el fracaso, y con la comparación de su ejecución con la de otros una vez que entran en la escuela, además de producirse cambios en las estructuras cognitivas básicas relacionadas con la capacidad de procesar información. Más aún, parece probable que los agentes de socialización tengan expectativas diferentes y otorguen refuerzos también de modo diferente según los distintos niveles de edad por las actividades relacionadas con el logro. Estas diferencias pueden dividirse en tres categorías: 1) cambios en el entorno, 2) cambios en los mensajes recibidos de los agentes de socialización, y 3) cambios en las oportunidades disponibles para que se manifiesten las consecuencias comportamentales. El comentario de estas diferencias evolutivas y de sus posibles efectos será breve, ya que existe poca evidencia directa relevante para estos puntos.

### **A) Cambios en el entorno**

El cambio principal y más universal relevante para los procesos relacionados con el logro es la entrada en la escuela. El impacto más evidente de este cambio, en términos del modelo expuesto en la figura 2, es la variación del tipo de información disponible relevante para la interpretación de un resultado dado. Por ejemplo, el entorno escolar provee a los niños de un gran número y variedad de comparaciones con otros que realizan tareas similares, ofreciendo así una base para evaluar la competencia que no existía antes. Ciertamente, el incremento en la utilización de la información procedente de la comparación con los compañeros para autoevaluarse que tiene lugar después del segundo grado (Ruble y otros, 1979) sugiere la importancia de este cambio ambiental. Dado que se ha comprobado que los niños pequeños utilizan la información procedente de la comparación social en otros contextos (Masters, 1971), es posible que las experiencias grupales relacionadas con el logro sean cruciales para la aplicación de la información procedente de la comparación a la evaluación de la propia competencia. Quizás pudiera observarse un uso más temprano de la comparación social en niños con experiencias grupales más tempranas. Otros aspectos de la entrada en la escuela que merece la pena que se estudien considerando su impacto sobre los procesos relacionados con la orientación al logro incluyen: 1) la introducción de un maestro en la



vida del niño —esto es, de un adulto significativo y poderoso diferente de los padres—, y 2) el enorme incremento en la cantidad de tiempo dedicado a actividades estructuradas orientadas al logro.

### **B) Cambios en los mensajes recibidos de los agentes de socialización**

Un aspecto fascinante de la socialización, sobre el cual ni siquiera se dispone de la información descriptiva más básica, es el cambio, relacionado con la edad, en el modo en que los agentes de socialización intentan influir directamente sobre los niños. Esto es, los procesos relacionados con la orientación al logro no sólo se ven afectados por los cambios que se dan en la composición del ambiente de los niños y en cómo éstos lo perciben, sino también por los cambios en las expectativas, refuerzos y castigos de las personas significativas para el niño. Ciertamente, sería extraño, por ejemplo, si los padres no modificasen sus demandas en relación con el logro y la información retroactiva dada a los niños a medida que madurasen las capacidades de estos últimos. La utilidad que supone reconocer que los agentes de socialización pueden facilitar información y refuerzo diferencial en base a distinciones que implican la categorización de los niños se ha puesto de manifiesto en el estudio de las diferencias en la orientación al logro relacionadas con el sexo (Dweck y Goetz, 1977; Parsons y otros, 1976). Sin embargo, no se han considerado los cambios en la conducta de socialización que tienen lugar en función de la categoría de edad a que pertenecen los niños.

Una implicación de este tipo de proceso evolutivo tiene que ver con el trabajo sobre las diferencias individuales descrito anteriormente; esto es, la cronología en el incremento en las demandas en relación con el cambio progresivo de capacidades puede ser un determinante crítico del mantenimiento de un nivel óptimo de esfuerzo, tal como otros han sugerido (Veroff, 1969; Weiner, 1974). Otros puntos adicionales de interés que hasta la fecha no han recibido virtualmente atención alguna incluyen: 1) en qué grado y en qué momento los estándares externos de éxito cambian en relación con la edad, esto es, si los padres, de modo típico, pasan de centrar la atención de los niños en el dominio o acabado de la tarea a hacerles ver en qué medida la han hecho bien en relación con otros, y esto cuándo y en qué grado; y 2) si las demandas se vuelven particularmente estrictas o los castigos por falta de motivación particularmente frecuentes a ciertos niveles de edad, tales como el período durante el que los niños aprenden a leer.

### **C) Cambios en las oportunidades disponibles para que se manifiesten las consecuencias comportamentales**

Los procesos autoevaluativos descritos en la figura 2 se manifiestan presumiblemente en las conductas orientadas al logro, tales como la intensidad del esfuerzo o la elección de tarea (Weiner, 1974). Sin embargo, incluso este paso tan simple del modelo puede verse influenciado también por cambios sociales relacionados con la edad. Por ejemplo, la capacidad de escoger libremente entre múltiples tipos de actividades puede ser un fenómeno de desarrollo relativamente tardío,

en cuanto que las actividades de los niños es probable que sean guiadas muy de cerca por los adultos, al menos durante los primeros años de la escuela.



## RESUMEN Y CONCLUSIONES

Las teorías de la motivación de logro han cambiado en muchos aspectos desde los esfuerzos iniciales de McClelland y sus colaboradores al comienzo de los años 50. Los modelos de la conducta orientada al logro han incorporado nuevas variables y nuevos supuestos para adaptarse al creciente volumen de datos empíricos. Además, la filosofía básica sobre la naturaleza de la orientación al logro ha cambiado, pasando desde un énfasis en las motivaciones inconscientes hacia un énfasis en la búsqueda activa de información, considerándose los elementos cognoscitivos sobre el logro como determinantes básicos de los esfuerzos por alcanzar las metas propuestas. En vista de la manifiesta amplitud y flexibilidad de las formulaciones teóricas en el área de la motivación de logro, sorprende que se haya descuidado generalmente el relacionar los procesos evolutivos con estos modelos. Esta perspectiva no sólo es esencial para comprender los determinantes de los esfuerzos orientados al logro en distintos niveles de edad, sino que también es probable que arroje nueva luz sobre la naturaleza cambiante de la conducta orientada al logro a medida que se dominan nuevas actividades. Por ejemplo, los cambios que se producen a lo largo del tiempo en los procesos de autoevaluación de los adultos a medida que adquieren nuevas destrezas puede que guarden un paralelismo cercano con los cambios en las bases de la autoevaluación que ocurren con el aumento de edad.

La meta de este artículo era sugerir un modo de conceptualizar la conexión existente entre los modelos de la conducta orientada al logro y los modelos evolutivos. En relación con esta conexión tres clases de procesos evolutivos parecen más centrales —los cambios en los conceptos relacionados con la orientación al logro, en el procesamiento de información y en la experiencia social—; y la revisión de la literatura disponible indica que durante los primeros años de colegio tienen lugar cambios fundamentales en cada uno de tales procesos. Se necesita investigación adicional no sólo para describir y explicar de modo más completo la naturaleza de los cambios evolutivos en relación con la conducta orientada al logro, sino también para examinar las implicaciones específicas de tales tendencias evolutivas para hacer predicciones precisas a partir de los modelos sobre la orientación al logro existentes.

## Referencias

- ATKINSON, J. W.: «Motivational determinants of risk-taking behavior». *Psychological Review*, 1957, 64, 359-372.
- BIALER, I.: «Conceptualization of success and failure in mentally retarded and normal children». *Journal of Personality*, 1961, 29, 303-320.
- BOGGIANO, A. K., y RUBLE, D. N.: «Competence and the overjustification effect: A developmental study». *Journal of Personality and Social Psychology*, en prensa.
- CRANDALL, V. C.: «Achievement behavior in the young child. En W. W. Hartup (Ed.). *The young child: Reviews of research*. D. C. Washington: National Association for the Education of Young Children, 1967.

- CRANDALL, V. C.: «Sex differences in expectancy of intellectual and academic reinforcement». En C. P. Smith (Ed.). *Achievement-related motivation in children*. Nueva York: Russell Sage Foundation, 1969.
- CRANDALL, V. C.: «The Fels Study: Some contributions to personality development and achievement in childhood and adulthood». *Seminars in Psychiatry*, 1972, 4 (4), 383-397.
- CRANDALL, V. C.; KATKOVSKY, W., y CRANDALL, V. J.: «Children's beliefs in their own control of reinforcements in intellectual-academic situations». *Child Development*, 1965, 36, 91-109.
- CRANDALL, V. C., y BATTLE, E. S.: «The antecedents and adult correlates of academic and intellectual achievement effort». En J. P. Hill (Ed.). *Minnesota Symposia on Child Psychology* (vol. IX). Minneapolis: University of Minnesota Press, 1970.
- CRANDALL, V. J.: «Achievement». In H. Stevenson (Ed.). *Child psychology: Sixty-second yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press, 1963.
- DINNER, S. H.: *Social comparison and self-evaluation in children*. Tesis doctoral inédita. Princeton University, 1976.
- DWECK, C. S., y GOETZ, T. E.: «Attributions and learned helplessness». En J. H. Harvey, W. Ickes, y R. F. Kidd (Eds.). *New directions in attribution research* (vol. 2), Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum Associates, 1977.
- FEATHER, N. T.: «Effects of prior success and failure on expectations of success and subsequent performance». *Journal of Personality and Social Psychology*, 1966, 3, 287-298.
- FELDMAN, N. S.; KLOSSON, E.; PARSONS, J. E.; RHOLES, W. S., y RUBLE, D. N.: «Order of information presentation and children's moral judgments». *Child Development*, 1976, 47, 556-559.
- FRIEZE, I., y WEINER, B.: «Cue utilization and attributional judgments for success and failure». *Journal of Personality*, 1971, 39, 591-606.
- HALPERIN, M. S.: «Sex differences in children's response to adult pressure for achievement». *Journal of Educational Psychology*, 1977, 69, 96-100.
- HARTER, S.: «Pleasure derived by children from cognitive challenge and mastery». *Child Development*, 1974, 45, 661-669.
- HARTER, S.: «Developmental differences in the manifestation of mastery motivation on problem-solving tasks». *Child Development*, 1975, 46, 370-378.
- HARTER, S.: «Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model». *Human Development*, 1978, 21, 34-64.
- HECKHAUSEN, H.: *The anatomy of achievement motivation*. Nueva York: Academic Press, 1967.
- HECKHAUSEN, H.: «Achievement motivation and its constructs: A cognitive model». *Motivation and Emotion*, 1977, 1, 283-329.
- HECKHAUSEN, H., y WEINER, B.: «The emergence of a cognitive psychology of motivation». En P. C. Dodwell (Ed.). *New Horizons in Psychology 2*. Baltimore, MD: Penguin Books Ltd., 1974.
- KAGAN, J., y MOSS, H.: *Birth to maturity*. Nueva York: Wiley & Sons, 1962.
- KARABENICK, J. D., y HELLER, K. A.: «A developmental study of effort and ability attributions». *Developmental Psychology*, 1976, 12, 559-560.
- KÖHLBERG, L.: *Stages in the development of moral thought and action*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston, 1969.
- KUKLA, A.: «Foundations for a attributional theory of performance». *Psychological Review*, 1972, 79, 454-470.
- KUN, A.: «Development of the magnitude-covariation and compensation schemata in ability and effort attributions of performance». *Child Development*, 1977, 48, 862-873.
- KUN, A.; PARSONS, J. E.; RUBLE, D. N.: «Development of integration processes using ability and effort information to predict outcome». *Developmental Psychology*, 1974, 10, 721-732.
- LIVESLEY, W. J., y BROMLEY, D. B.: *Person perception in childhood and adolescence*. Nueva York: Wiley, 1973.
- MASTERS, J. C.: «Social comparison by young children». *Young Children*, 1971, 27, 37-60.
- MCCLELLAND, D. C.; ATKINSON, J. W.; CLARK, R. A., y LOWELL, E. L.: *The achievement motive*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts, 1953.
- MONTEMAYOR, R., y EISEN, M.: «The development of self-conceptions from childhood to adolescence». *Developmental Psychology*, 1977, 13, 314-319.
- MOULTON, R. W.: «Motivational implications of individual differences in competence». En J. W. Atkinson & J. O. Raynor (Eds.). *Motivation and achievement*. Nueva York: Winston, 1974.
- NICHOLLS, J. G.: «The development of the concepts of effort and ability, perception of academic attainment and the understanding that difficult tasks require more ability». *Child-Development*, 1978, 49, 800-814.
- PARSON, J. E., y RUBLE, D. N.: «The development of achievement-related expectancies». *Child Development*, 1977, 48, 1975-1979.
- PARSONS, J. E.; RUBLE, D. N.; HODGES, K. E., y SMALL, A.: «Cognitive-developmental factors in emerging sex differences in achievement related expectancies». *Journal of Social Issues*, 1976, 32, 47-62.
- PEEVERS, B. H., y SECORD, P. F.: «Developmental changes in attributions to descriptive concepts to persons». *Journal of Personality and Social Psychology*, 1973, 27, 120-128.
- RAYNOR, J. O.: «Future orientation in the study of achievement motivation». En J. W. Atkinson y J. O. Raynor (Eds.). *Motivation and achievement*. Washington, D. C.: Winston, 1974.
- REVELLE, W., y MICHAELS, E. J.: «The theory of achievement motivation revisited: The implications of inertial tendencies». *Psychological Review*, 1976, 83, 394-404.
- RHOLES, W. S., y RUBLE, D. N.: «The understanding of dispositional causes of behavior: A developmental study». Original inédito, 1978.
- ROSEN, B. C., y D'ANDRADE, R.: «The psychological origins of achievement motivations». *Sociometry*, 1959, 22, 185-218.
- RUBLE, D. N., y BOGGIANO, A. K.: «Optimizing motivation in an achievement context». En B. K. Keogh (Ed.). *Advances in special education*, vol. 1, Greenwich, Conn.: JAI Press, en prensa.

- RUBLE, D. N.; BOGGIANO, A. K.; FELDMAN, N. S., y LOEBL, J. A.: «A developmental analysis of the role of social comparison in self-evaluation». Original en publicación, 1979.
- RUBLE, D. N.; FELDMAN, N. S., y BOGGIANO, A. K.: «Social comparison between young children achievement situations». *Developmental Psychology*, 1976, 12(3), 192-197.
- RUBLE, D. N.; PARSONS, J. E., y ROSS, J.: «Self-evaluative responses of children in an achievement setting». *Child Development*, 1976, 47, 990-997.
- SALILI, F.; MAEHR, M. L., y GILLMORE, G.: «Achievement and morality: A crosscultural analysis of causal attribution and evaluation». *Journal of Personality and Social Psychology*, 1976, 33, 327-337.
- SHAKLEE, H.: «Development in inferences of ability and task difficulty». *Child Development*, 1976, 47, 1051-1057.
- SHANTZ, C.: «The development of social cognition». En E. M. Hetherington (Ed.). *Review of Child Development Research* (Vol. 5). Chicago: University of Chicago Press, 1975.
- SMITH, C. P.: «Achievement-related motivation in children». Nueva York: Russell Sage Foundation, 1969.
- VAN BERGEN, A.: *Task interruption*. Amsterdam: North-Holland Publishing Co., 1968.
- VEROFF, J.: «Social comparison and the development of achievement motivation». En C. P. Smith (Ed.). *Achievement-related motives in children*. Nueva York: Russell Sage Foundation, 1969.
- WEINER, B.: *Theories of motivation: From mechanism to cognition*. Chicago: Rand-McNally, 1972.
- WEINER, B. (Ed.): *Cognitive views of human motivation*. Nueva York: Academic Press, 1974.
- WEINER, B.: «A theory of motivation for some classroom experiences». *Journal of Educational Psychology*, 1979, 71, 3-25.
- WEINER, B., y KUN, A.: «The development of causal attributions and the growth of achievement and social motivation». En S. Feldman y D. Bush (Eds.), *Cognitive development and social development*. Nueva York: Erlbaum, en prensa.
- WEINER, B.; KUN, A., y BENESH-WEINER, M.: «The development of mastery emotions, and morality from an attributional perspective». *Minnesota Symposium on Child Development* (Vol. 3). Nueva York: Erlbaum, en prensa.
- WEINER, B., y PETER, N. V.: «A cognitive-developmental analysis of achievement and moral judgments». *Developmental Psychology*, 1973, 9, 290-309.
- WINTERBOTTOM, M.: «The relation of need for achievement to learning experiences in independence and mastery». En J. Atkinson (Ed.), *Motives in fantasy, action, and society*. Princeton: Van Nostrand, 1958.
- YOUNG, E., y EGELAND, B.: «Repetition choice behaviors as a function of chronological age, task difficulty and expectancy of success». *Child Development*, 1976, 47, 682-689.
- ZIGLER, E., y CHILD, I. L.: «Socialization». En G. Lindzey y E. Aronson (Eds.), *The handbook of social psychology* (Vol. 3). Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1969.