

CAPITULO XII

CONDUCTA Y ACTITUD: DISONANCIA COGNITIVA, AUTO-OBSERVACIÓN Y MOTIVACIÓN INTRÍNSECA. REFUERZO EN EL AULA

Darío Páez

Muchas veces, en vez de orientar la conducta social, las actitudes se ven influenciadas o modificadas por las conductas que llevamos a cabo -inducidos por el medio social-. Según la disonancia cognitiva, para reducir la tensión o incomodidad que nos provoca hacer algo en contra de nuestras creencias y opiniones, racionalizamos o justificamos nuestras acciones ante nosotros mismos reconstruyendo nuestras actitudes. Esto ocurre cuando tenemos actitudes formadas y estables. En otras ocasiones, como señala el proceso de auto-percepción, inferimos de las acciones o conductas propias nuestras actitudes y el tipo de personas que somos, tal como lo hacen los observadores externos. Otras veces, el implicarnos o decidir una línea de conducta nos compromete con ella -al margen de que no cambie nuestras actitudes y auto-concepto-. Finalmente, cuando las personas llevan a cabo actividades eligiéndolas personalmente, sin grandes recompensas ni castigos, tienden a seguir haciéndolas rindiendo bien en ellas -es lo que se denomina motivación intrínseca-. Estas relaciones entre conductas, actitudes y conductas posteriores son moderadas por la cultura, como examinaremos. Además veremos cómo se aplican al campo de la educación.

Disonancia Cognitiva entre Actitudes y Conducta

La disonancia cognitiva es el estado desagradable que se produce cuando nos damos cuenta que dos cogniciones, generalmente una actitud y una conducta, son contradictorias e incongruentes. Por ejemplo, sé que fumar es malo para la salud y fumo mucho. Festinger (1957) sugirió que las personas que tienen simultáneamente dos creencias inconsistentes o contradictorias vivencian un estado motivacional displacentero de 'disonancia cognitiva' que les lleva a cambiar éstas para reducir su experiencia aversiva. El ejemplo clásico de Festinger es el de los supervivientes a un terremoto, distantes del foco central, que creen y transmiten rumores sobre una nueva catástrofe inminente que les afectará, pese a que todo lleva a pensar lo contrario. Estas personas sienten miedo, lo que es inconsistente con no tener razones para sentirlo, lo cual les lleva a creer y hablar sobre la inminencia de un nuevo terremoto en su zona, y esto les permite justificar o racionalizar su aprensión, haciendo consistente sus creencias y sus emociones.

En el caso de la disonancia, realizar una conducta incongruente con una actitud generalmente conlleva la modificación de la actitud. Los experimentos sobre disonancia implican generalmente que: a) Una persona actúe en contra de sus actitudes. Por ejemplo, se les pide a los estudiantes que escriban un ensayo, en contra de su opinión, que defienda que las actividades de ocio (cine, deportes y actividades recreativas en general) son una pérdida de tiempo para los estudiantes. A un grupo se le dice que puede elegir participar o no (en general la mayoría participa) y a otro se le dice que debe escribir el escrito.

Generalmente, a un grupo se le da una recompensa pequeña (un euro o medio euro) y a otros una recompensa mayor (20 euros). El grupo que ha elegido escribir el ensayo contra su opinión privada y que ha sido poco recompensado es el que después manifiesta una actitud menos favorable al ocio. Es decir, dado que la mayoría de los estudiantes tienen una actitud favorable al ocio y tiempo libre, son estas personas las que cambian más de actitud, haciéndola más congruente con su conducta reciente -comprometerse a escribir en contra de las actividades de ocio-.

Condiciones de Emergencia de la Disonancia

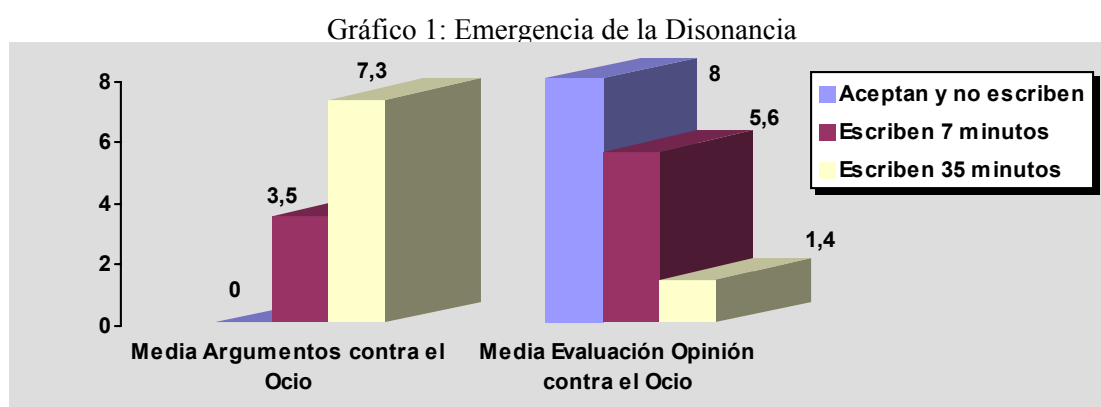
Los pre-requisitos o condiciones necesarias para que se manifieste con fuerza la Disonancia Cognitiva (DC) y sus respectivas alternativas al cambio actitudinal son las siguientes:

- a) Que la conducta sea discrepante con la actitud: Cuando la actitud no está claramente formada o la conducta es aceptable o congruente con ella, lo que ocurre es que la gente infiere y refuerza su actitud de la conducta realizada. No todas las inconsistencias cognitivas generan disonancia, sino que lo hacen aquellas que involucran la creencia sobre una conducta contra-actitudinal y una actitud en general. Una forma de afrontar la DC es minimizar o trivializar la inconsistencia. En el caso de fumar y valorar la salud, decirse uno mismo ‘no fumo tanto como para que sea un factor de riesgo de enfermedad’.
- b) Que la elección sea pública, libre, tenga efectos previsibles, las recompensas o castigos sean insuficientes para explicar la conducta y, por tanto, que la persona se atribuya la responsabilidad de la conducta incongruente. Cuando la elección es anónima, la persona no tiene libertad de elección, no puede prever las consecuencias de su conducta. Si se le da una gran recompensa (o un gran castigo), la persona no se atribuye la responsabilidad de la conducta y no sufre disonancia. Por ejemplo, personas a las que se les pagó poco por una conducta contra-actitudinal cambiaron de actitud sólo cuando se les permitió elegir. Una forma de afrontar la DC es la denegación de la responsabilidad. En el ejemplo anterior, decirse uno mismo ‘que se es un adicto, que no puede abandonar el hábito del tabaco por ello’.
- c) Que haya una activación fisiológica displacentera. Se ha confirmado que actuar en contra de su actitud provoca activación fisiológica y una sensación de malestar. Una forma de afrontar la DC es disminuir la tensión displacentera. En el ejemplo anterior, ‘ya que me siento nervioso y alterado, fumo para reducir estos sentimientos’.
- d) Que la activación fisiológica displacentera se atribuya a la conducta contractitudinal. A una serie de sujetos se les hizo escribir un ensayo en contra de su actitud eligiendo libremente. A una mitad se les dio una píldora ‘falsa’ o placebo, diciéndole que lo era. A otra mitad se le dio la misma píldora diciéndoles que la píldora provocaba tensión. Los sujetos a los que se les dio esta información no cambiaron de actitud, ya que explicaron o atribuyeron su tensión al medicamento. Sólo cambiaron de conducta las personas que sabían que la píldora no tenía efecto. Una respuesta alternativa sería atribuir la activación a otra fuente que la conducta. Por ejemplo, cambiar la creencia de que ‘estoy nervioso porque me preocupa que fume’ a ‘estoy enojado porque la gente me molesta por fumar’ (Moya, 1999; Smith y Mackie, 2000).

Además de minimizar la inconsistencia y la responsabilidad, así como de disminuir la tensión o atribuirla a otra causa que la conducta, la DC también se puede

reducir: a) Aumentando los elementos cognitivos consonantes o disminuyendo los inconsistentes; y, b) Cambiando la conducta o racionalización conductual, aunque generalmente se modifiquen las actitudes y creencias, ya que éstas son más fáciles de cambiar que la conducta.

Con respecto al aumentar las cogniciones congruentes, el siguiente experimento lo demuestra claramente. Recordemos que a un grupo de personas se le pidió elegir escribir el ensayo contra su opinión privada: estudiantes que tienen una actitud favorable al ocio y tiempo libre debían escribir un ensayo en contra, sin recompensa. Un grupo de personas redactaba durante 35 minutos sus argumentos en contra del ocio y luego evaluaban su actitud sobre la opinión defendida en el ensayo (a mayor puntuación, mejor evaluación). Otro grupo redactaba durante siete minutos y luego evaluaba. Finalmente el tercer grupo se comprometía a redactar el ensayo y sin redactar nada evaluaba la opinión de considerar al ocio como un tiempo perdido para los estudiantes. Fueron estas últimas personas las que cambian más de actitud, haciéndola más congruente con su conducta reciente - comprometerse a escribir en contra de las actividades de ocio, ya que eran las que no habían generado ideas congruentes con la conducta-. Los que cambiaban menos eran los que habían redactado más ideas, es decir, los que habían escrito 35 minutos.



Además, esto pone de relieve otro aspecto: lo importante para la disonancia es la relación de consistencia o inconsistencia con la conducta, que es la que actúa como anclaje o punto de referencia. La disonancia se concibe como la relación entre elementos disonantes dividido por el total de elementos (disonantes + más consonantes) o $D / (D+C)$, con relación a una creencia que actúa como punto de referencia -la conducta-.

Supongamos que la actitud privada valía 7 -como media cada sujeto tenía asociado a la actitud siete ideas consonantes, p. ej., que el ocio es bueno para los estudiantes-. La tasa de disonancia de creencias con relación a la conducta (me comprometí a escribir el ensayo en contra del ocio) en el primer grupo era con relación a *la conducta*:

$$\text{Conducta} = D / (D + C), \text{ es decir } 7 / (7 + 0) = 1$$

En el segundo caso era:

$$\text{Conducta} = D / (D + C), \text{ es decir } 7 / (7 + 3,5) = 0,66$$

y en el tercer caso:

$$\text{Conducta} = D / (D + C), \text{ es decir } 7 / (7 + 7,3) = 0,49$$

En cambio, si evaluamos la disonancia con relación a *la actitud* a favor del ocio, la relación es inversa. Creencias disonantes con la actitud son la conducta y las creencias críticas redactadas sobre el ocio. Demos a la conducta o creencia disonante con la actitud un valor de 7 y supongamos que todos los sujetos tienen 7 ideas a favor del ocio.

Con relación a la actitud favorable al ocio, en el primer grupo era:

$$\text{Actitud Favorable} = D / (D + C), \text{ es decir } 7 + 0 / (7 + 0) + 7 = 0,5$$

Son disonantes, la conducta que valía 7, más 0 ideas, dividida por la conducta más las 7 ideas consonantes con la actitud.

En el segundo grupo era:

$$\text{Actitud Favorable} = D / (D + C), \text{ es decir } 7 + 3,5 / (7 + 3,5) + (7) = 0,60$$

En este caso las creencias disonantes con la actitud eran la conducta que valía 7 más las 3,5 ideas generadas contra el ocio.

En el tercer grupo:

$$\text{Actitud Favorable} = D / (D + C), \text{ es decir } 7 + 7,3 / (7 + 7,3) + 7 = 0,67$$

La conducta, más las 7,3 ideas contra el ocio eran las creencias disonantes, por lo que vale decir, desde el punto de vista cognitivo, que la mayor contradicción o inconsistencia se debería dar en aquellas personas que hubieran elaborado más ideas en contra. En cambio, la mayor disonancia -manifestada en el mayor cambio de actitud- se dio en el primer grupo, donde la disonancia era mayor con relación a la conducta como punto de referencia (Beauvois y Joule, 1981).

De hecho, las inconsistencias entre creencias son frecuentes en todas las culturas; las personas no parecen preocupadas por ellas y por ello no juegan un rol motivador en el cambio en general. En cambio, las contradicciones entre conductas con consecuencias importantes y creencias, opiniones y actitudes privadas si lo hacen.

Otros autores han planteado que la conducta además de ser libremente elegida, debe ser pública y tener consecuencias aversivas previsibles para que se produzca la disonancia. Sin embargo, la DC se ha manifestado en condiciones que no hay consecuencias aversivas previsibles y la reducción de DC se hace mediante la

racionalización actitudinal en un caso, y conductual en otro. Después de redactar un ensayo negando que ‘el delicioso chocolate probado era sabroso’, cuando el sujeto elegía libremente redactar las frases contrarias a su actitud se producía un efecto de DC, es decir, evaluaban el chocolate menos favorablemente. Esto ocurría pese a que el acto no tenía ninguna consecuencia negativa previsible ya que el ensayo se arrojaba a un cesto y nadie lo leía.

En el *paradigma de la hipocresía*, a las personas se les hace consciente de conductas pasadas inconsistentes con las actitudes manifestadas. Por ejemplo, se hace que la persona defienda una posición pro-actitudinal (p. ej., el sexo seguro y la utilización de condón en relaciones sexuales ocasionales para prevenir ETS o evitar el gasto excesivo de agua). A continuación se hace saliente las transgresiones pasadas (se le pide que recuerde las veces que ha tenido relaciones sin protección o las veces que ha dilapidado agua). Las personas en esta condición de hipocresía, en comparación con las que sólo se le había pedido recordar transgresiones a la actitud, llevaban a cabo más conductas congruentes con la actitud saliente (compraban más preservativos después y los utilizaban más, o reducían más el consumo de agua). Reducían la disonancia mediante la racionalización conductual, es decir, llevando a cabo más conductas justificadoras de la actitud (Girandola, 2000).

Disonancia y Sí mismo

Otra forma alternativa de reducir la DC sería la reafirmación positiva del sí mismo, que se pone en relación con la importancia de la implicación de la imagen de sí para la DC.

Para la visión clásica de la disonancia, la contradicción entre dos cogniciones (conducta y actitud) sería suficiente para provocarla. Según autores contemporáneos como Aronson, es necesario que las incongruencias amenacen la imagen positiva de la persona, como alguien competente, moral y consistente -que actúa de acuerdo a sus creencias-. A favor de la importancia de la implicación del auto-concepto en la DC se pone de relieve que los sujetos con alta auto-estima, generalmente con un auto-concepto de mayor competencia y benevolencia moral, muestran mayor disonancia. Según Aronson, la contradicción entre conductas y actitudes personales cuestionan la visión del sí mismo como consistente, competente y bien valorado. Por un lado, las personas con alta auto-estima van a mostrar más DC después de realizar un acto contra-actitudinal, ya que esto es contradictorio con sus expectativas sobre sí. En cambio, las personas de baja auto-estima mostrarían menor DC, ya que debido a su auto-concepto menos positivo, saben o esperan que pueden llevar a cabo conductas incongruentes con sus creencias y valores. Estas personas serían más flexibles ya que tienen menos recursos para ser consistentes, competentes y ‘morales’.

Los estudios han confirmado en general esta concepción de Aronson y Stone (1999, citado en Girandola, 2000). Estos autores han mostrado, con el paradigma de justificación de decisiones (véase más adelante), que las personas con fuerte auto-estima muestran mayor DC si el nivel de auto-estima se hace saliente después de activar la disonancia. Sin embargo, confirmando que una reafirmación positiva del Sí mismo permite disminuir la disonancia, cuando a los sujetos de alta auto-estima se les hacía saliente ésta antes de provocar la disonancia, mostraban menor cambio actitudinal. Otros estudios han mostrado que si se amenaza la auto-estima, por ejemplo dándoles a las personas una evaluación negativa sobre su personalidad, y si después estos sujetos llevan

a cabo más actos altruistas como una forma de restaurar una imagen de sí positiva, los sujetos no muestran disonancia o no cambian de actitud.

Disonancia por Conducta Contra-Actitudinal Inducida con Recompensa o Castigo Insuficiente: Complacencia Inducida

La justificación insuficiente de la conducta ocurre cuando una persona lleva a cabo una conducta en contra de su actitud, sometiéndose a una demanda que no va acompañada de refuerzo o castigo fuerte.

Una situación paradigmática es la *complacencia inducida con refuerzo mínimo*: las personas llevan a cabo una conducta contra-actitudinal, como mentir a otra diciendo que una tarea aburrida (insertar clavijas en un tablero y darles media vuelta) es muy interesante, recibiendo por ello una recompensa muy pequeña (un euro) o grande (20 euros). Las personas que aceptan y eligen mentir, y reciben una pequeña recompensa por hacerlo, después evalúan como más positivamente la tarea aburrida que las personas que han recibido una recompensa fuerte (20 euros) o un grupo control que no ha de mentir. Esto ocurre porque la pequeña recompensa no sirve como cognición consonante o justificadora, como ocurre con la recompensa importante. Desde el punto de vista de la tasa de disonancia, suponiendo que la creencia disonante o actitud valía 5 y que el valor de las creencias consonantes o recompensas es igual a su valor monetario, en el primer grupo con relación a la conducta = $D / (D + C)$, es decir $5 / (5 + 1) = 0,83$. En el segundo caso era = $D / (D + C)$, es decir $5 / (5 + 20) = 0,20$. La mayor disonancia y mayor cambio se daba en el primer grupo.

La disonancia también se puede producir por la no realización de una conducta pro-actitudinal con justificación insuficiente. Otra situación paradigmática es la de *evitar realizar una conducta que uno valora o le gustaría hacer con justificación insuficiente - con un castigo mínimo* –‘En realidad no me gustaba tanto’-: A un grupo de niños se les permitía jugar con una serie de juguetes. El adulto que cuidaba a los niños les decía que tenía que ausentarse un rato. Les daba permiso para jugar con todos los juguetes menos con uno que era de los preferidos por los niños según se había establecido previamente. A un grupo se le prohíbe jugar con un juguete atractivo con una amenaza de castigo leve (si juegas con él me enojaré) y al otro grupo de niños se les prohíbe jugar amenazándoles con un castigo fuerte de un adulto (si juegas con él me enojaré y me llevaré todos los juguetes). Los niños no jugaron con el juguete prohibido. Al finalizar la sesión se les pidió a los niños que evaluaran y ordenaran en preferencia a los juguetes. Los niños sometidos al castigo leve después devalúan al juguete prohibido, en comparación con los niños sometidos al castigo fuerte.

Disonancia por Justificación del Esfuerzo

Otra situación paradigmática de justificación insuficiente es la justificación del esfuerzo –‘Si sufrí por obtenerlo, valía la pena’-. Personas a las que se les ha sometido a una iniciación fuerte (leer párrafos eróticos en público) para participar en un grupo que después se revela como un aburrido grupo de discusión (posteriormente se descubre que el tema versa sobre la actividad erótica en pequeños animales), lo evalúan más positivamente que personas que debieron pasar una iniciación banal para participar en el grupo de discusión aburrido. El conflicto, en el primer ejemplo, entre mentir sin recompensa fuerte habiéndolo decidido uno, entre no ceder a la tentación de jugar con el

juguete atractivo sin castigo fuerte ni control del adulto en el segundo, o de sufrir una iniciación severa sin justificación suficiente en el tercero, lleva a enfrentar la disonancia cambiando la creencia en consonancia con la conducta.

Disonancia por Libre Elección de Alternativas Similares

La justificación post-decisional se puede definir mediante la siguiente afirmación: "Evidentemente hice la mejor elección". Cuando se pide o cuando las personas escogen entre dos alternativas similares, después generalmente tienden a evaluar mejor la alternativa elegida que la no elegida. Describiremos un estudio que luego servirá para mostrar cómo la DC no se produce en personas de culturas colectivistas. Se pide a las personas que ordenen en un rango de preferencia unos discos compactos. Luego se les pide que elijan el quinto o sexto para que se lo lleven a casa. Elegir una alternativa libremente significa obviar los aspectos positivos de la alternativa desechada, en particular cuando ambas son similares. Esta disonancia se resuelve en la evaluación posterior: cuando se les pide a las personas que ordenen nuevamente los discos. Entonces se re-evalúa mejor el objeto elegido que el no elegido (Heine y Lehman, 1997; Moya, 1999; Smith y Mackie, 2000).

Disonancia y Cultura: Menor Presencia de Disonancia Cognitiva en Contextos Colectivistas

Una serie de estudios llevados a cabo en Asia y América, en países relativamente más colectivistas, no han encontrado los efectos asociados al estado de disonancia. Según la exhaustiva revisión de Girandola (2000), en situación de complacencia inducida y de acto contra-actitudinal, 5 estudios han encontrado un efecto en Japón, pero 5 no. Además, tampoco se ha encontrado este efecto en estudios realizados en China y Corea. Tampoco se ha podido confirmar la justificación post-decisional en Brasil. En síntesis, si bien la disonancia no es inexistente, un 63% de los 16 estudios transculturales conocidos en países colectivistas no lo han replicado.

Examinemos un estudio que muestra cómo la DC no se produce en personas de culturas colectivistas. Primero se pasó a las personas el MPPI¹ y se les dio una información sobre su perfil de personalidad falsa, que era positiva en un caso y negativa en el otro. A los primeros se les dijo que ellos puntuaban mejor que el 85% de las personas en una serie de rasgos de personalidad. A los segundos se les dijo que puntuaban mejor que el 25%, es decir, que estaban por debajo de la media. Un grupo control no recibió ninguna información sobre su personalidad. A continuación se pidió a los participantes (canadienses y japoneses) que ordenaran en un rango de preferencia unos discos compactos. Luego se les pidió que eligieran el quinto o sexto para que se lo llevaran a casa. Cuando se les pidió a las personas que ordenaran nuevamente los discos, sólo los canadienses re-evaluaron mejor el objeto elegido, mientras que los japoneses no lo hicieron y no justificaron su decisión. Además, los canadienses re-evaluaron mejor el disco cuando previamente se les había dado una información negativa sobre su personalidad que cuando se les había dado una información positiva, que es el resultado general que se ha encontrado en otros estudios (Heine y Lehman, 1997).

¹ Minnesota Multifaceted Personality Inventory (Test Multifacético de la Personalidad de Minnesota).

Los japoneses no racionalizan su elección, pese a que cuando se les da una información sobre su personalidad se sienten mejor cuando la información es positiva y peor cuando es negativa, como hacen los canadienses. Además, los canadienses creían que la información era menos exacta que los japoneses cuando el perfil de personalidad era negativo.

Una supuesta tendencia de los japoneses a dar respuestas moderadas tampoco explica la falta de racionalización: la dispersión de respuestas es parecida a la de los canadienses y si dieran respuestas moderadas la dispersión debería ser menor. Finalmente, la ausencia de reevaluación del disco elegido tampoco se explica porque los japoneses sean más consistentes en sus juicios y elijan siempre el CD más alto (el quinto en vez del sexto). Esto ocurría de forma similar tanto en japoneses (59%) como en canadienses (52%).

Explicaciones de la ausencia relativa de Disonancia Cognitiva en Culturas Colectivistas

La explicación del resultado anterior y de otros estudios que no encontraron cambio actitudinal, excluidas las malas réplicas del experimento, puede ser que la disonancia no se da en todas las culturas porque algunos de los procesos considerados pre-requisito para que se den son inexistentes o se dan con menor intensidad en los entornos colectivistas:

a) *Los colectivistas minimizan la inconsistencia o no valoran tanto la consistencia.* La consistencia cognitiva o coherencia entre creencias no se valora de la misma forma en todas las culturas. Un estudio encontró que los australianos creían más fuertemente en la una relación consistente entre actitudes y conductas que los japoneses (Kashima et al., 1992). La necesidad de justificar las incoherencias entre actitudes y conducta sería parte de la cultura individualista que valora la auto-suficiencia y la independencia. Las culturas india y africana aceptan más que la occidental la co-existencia de creencias opuestas o contradictorias (Smith y Bond, 1998). Dentro de la misma cultura occidental, las sociedades de clase alta valoran esta coherencia cognitiva-conductual en mayor medida que las clases populares. Confirmando esto, se ha encontrado que los niños de clase obrera, a diferencia de los niños de clase media, no desvalorizaban un juguete cuando se les impedía jugar con él mediante un castigo insuficiente (Bem en Moghadamm, 1998; Girandola, 2000).

b) *Los colectivistas minimizan la responsabilidad o se sienten menos responsables personalmente de sus conductas.* La libre elección y el sentirse responsable de la elección conductual son pre-requisitos de la DC. Las decisiones son relativamente menos importantes para los japoneses que para los norte-americanos. Las personas colectivistas perciben la conducta como más determinada externamente y dada la mayor influencia del contexto en la conducta, perciben ésta como un indicador poco diagnóstico del sí mismo. Finalmente, varios estudios han confirmado que los colectivistas asiáticos (Japón, China, Corea e India) perciben un menor control interno del medio y de sus conductas que las otras culturas del mundo, por lo que es probable que perciban menor responsabilidad sobre sus comportamientos (Sastry y Ross, 1998).

c) *Los colectivistas resienten menos alteración afectiva y estado aversivo.* La evidencia muestra que la DC se asocia a indicadores de activación fisiológica aversiva y es más fuerte en sujetos de alta auto-estima, si ésta es saliente después de la conducta contra-actitudinal. La cultura individualista reforzaría crónicamente la saliencia de la auto-

estima. Puede ser que los sujetos colectivistas, dada una baja auto-estima y una menor saliencia cultural de ésta, vivencien de forma menos aversiva la DC y estén menos motivados a reducirla. Los estudios han confirmado que las personas de cultura colectivista tienen menor bienestar subjetivo en general, menor intensidad percibida de emociones negativas (Basabe et al, 2000) y que los colectivistas asiáticos (Japón, China, Corea e India) muestran menor auto-estima, que los individualistas (Heine y Lehman, 1997).

d) *Implicación de la imagen de sí o auto-concepto*. Recordemos que según Aronson, la contradicción entre conductas y actitudes personales cuestionan la visión del sí mismo como consistente, competente y bien valorado. Diferencias en el auto-concepto predominante en culturas colectivistas, que se caracterizaría en menor medida por los atributos anteriores que en los individualistas, explicaría la menor DC en las culturas socio céntricas. Como hemos mencionado previamente, las conductas pueden ser menos reveladoras de la identidad en las culturas colectivistas, que perciben que las conductas están más determinadas contextualmente y predomina una imagen de sí de menos control del medio.

En síntesis, las personas de cultura colectivista, en general, valoran menos la coherencia cognitivo-conductual, perciben menos control personal del medio, tienen un menor bienestar y poseen una imagen de sí más dependiente del grupo creyendo que las conductas son menos reveladoras de ésta. Por todo ello muestran menor tendencia a tener que racionalizar conductas contra-actitudinales o decisiones personales realizadas con refuerzo o castigo insuficiente.

Debemos señalar que los colectivistas africanos o americanos no muestran menor auto-estima y menor percepción de control del medio. Igualmente, no hay que olvidar que existen réplicas exitosas de la DC entre colectivistas asiáticos y brasileños. Además, puede ser que la ausencia de DC después de elegir entre dos bienes se explique porque estas posesiones -o las elecciones materiales- son menos valoradas en ciertas culturas. Por ejemplo, los finlandeses no mostraban DC después de elegir entre revistas, mientras que personas de EEUU. sí lo hacían, lo cual es interpretado por los autores en base al carácter menos consumista y materialista de Finlandia, en comparación con EE.UU (Murphy y Miller, 1997; Girandola, 2000).

Auto-percepción e Influencia de la Conducta en las Actitudes

Bem ha puesto de relieve un proceso complementario que explica la influencia de las conductas sobre las actitudes. Cuando no tenemos una actitud claramente formada, examinamos nuestras acciones para inferir cuál es nuestra conducta. Por ejemplo, a personas que no tenían una actitud ambientalista claramente constituida se les pidió recordar en un cuestionario conductas de despilfarro y polución (p ej., recordar cuántas veces dejaron correr el agua del grifo o se ducharon excesivamente, las veces que arrojaron basura en el campo, etc.) o conductas de protección del medio (p. ej., cuántas veces se ducharon en vez de tomar un baño, reciclaron correctamente la basura, etc.). Las personas a las que se les indujo recordar conductas anti-ambientales informaron de una actitud menos favorable a la conservación del medio, mientras que ocurrió lo contrario en personas a las que se les indujo recordar actividades ‘ecológicas’. Ahora bien, este efecto sucedió sólo en las personas que no tenían mucha información ni tenían actitudes claramente pro o anti-ambientalistas. Este proceso también se cumple cuando las conductas son aceptables en relación a las actitudes previas, es decir, cuando son

compatibles con las creencias e imagen de sí de la persona: si yo soy ligeramente ambientalista y se me hacen salientes mis conductas pro-ambientalistas, reforzaré mi actitud previa. En cambio, si las conductas a las que se me incita o se hacen salientes son contradictorias, rechazables desde el punto de vista de mis actitudes o auto-concepto, operará un proceso del estilo de la DC.

Recordemos que cuando se justificaba insuficientemente la realización de una conducta anti-actitudinal (se pagaba 1 euro) o se justificaba insuficientemente la no realización de una conducta pro-actitudinal (amenaza de castigo débil), se producía un mayor cambio de actitud. Según el proceso de auto-percepción, esto ocurre porque las personas explican su conducta como los observadores: examinan cuáles son las causas posibles y si no hay causas externas claras las atribuyen a causas internas. Si veo que no he jugado con el juguete que me gustaba mucho y la amenaza ha sido débil, excluyo el castigo como causa y concluyo que no he jugado porque en realidad mi actitud no es tan favorable -porque el juguete no me gustaba tanto-.

Destaquemos que la DC argumenta que la justificación insuficiente va a reforzar una actitud y una tendencia de conducta no cuando se refuerce o castigue mucho, sino cuando el refuerzo o castigo es mínimo. En cambio, según el proceso de auto-percepción, no sólo una justificación insuficiente sino también una recompensa excesiva va a socavar o minar el cambio de actitud: una recompensa excesiva por una conducta ante la que se tenía una actitud positiva se interpretará como que hago esta actividad no porque me gusta, sino porque tengo recompensas extrínsecas. Este proceso va a minar mi motivación.

El siguiente experimento es un buen ejemplo del efecto de sobre-justificación. A la mitad de los niños se les recompensaba por realizar una tarea que les parecía atractiva, como dibujar con rotuladores vistosos. A otra mitad no se les recompensa y se les deja jugar. Dos semanas después los niños regresan a la misma aula y se les deja jugar con los mismos rotuladores. Los niños que no recibieron un premio jugaron un 18% del tiempo dibujando con los rotuladores. A los que se les había dado la recompensa jugaron sólo el 9% del tiempo. Ahora bien, el decremento del rendimiento se da sólo cuando los niños sabían que se le iba a dar una recompensa por dibujar. En otro grupo al que se le dio una recompensa inesperada después de dibujar, no disminuyó el interés por la tarea.

Auto-observación y Compromiso Conductual

La explicación que se da del efecto de la sobre-justificación o la justificación insuficiente mediante el proceso de auto-observación postula que la realización de esta conducta induce a inferir un rasgo, actitud o atributo del auto-concepto, lo cual conduce al sujeto a mantener esa línea de conducta. Por ejemplo, si me piden ayudar o llevar a cabo una conducta altruista o pro-ambiental y acepto, sin que se me sobre-justifique y con una justificación mínima, inferiré que soy una persona altruista o ambientalista y luego seguiré ayudando o actuando en consecuencia. El fenómeno en el que si una persona acepta realizar una primera conducta (p. ej., altruista) pequeña, a continuación tiene más probabilidades de aceptar y realizar una conducta más costosa se ha denominado *del pié en la puerta*. Es la táctica de muchos vendedores, que primero piden a las personas que respondan a una pequeña encuesta y después de que éstas han aceptado, con mayor probabilidad de éxito intentan vender su producto. Un meta-análisis ha confirmado que el pedir a una persona un pequeño compromiso o conducta, no muy costoso, para a continuación pedirle una conducta que requiere más esfuerzo, se asocia a mayor

probabilidad de que la conducta costosa se lleve a cabo². En términos concretos, si la conducta de ayuda media es del 50%, ayudan entre el 57,5% y el 62,5% de las personas en la situación de pié en la puerta.

Este fenómeno se produce sobre todo si: a) *la persona ha elegido*; b) *la demanda no es banal y requiere cierto esfuerzo* -la ejecución activa de la primera conducta demandada refuerza la realización de conductas posterior-; y, c) *no se ha recompensado a la persona* -el uso de incentivos o recompensas disminuye el efecto de pié en la puerta- (Dillard, 1991). Estas tres condiciones favorecen que la persona explique su conducta por causas internas.

A favor de la importancia de la atribución de causalidad interna, sólo niños mayores de 7 años mostraban el efecto del pié en la puerta, supuestamente porque estos niños son capaces de inferir rasgos de conductas pasadas y tomarlas en cuenta para predecir conductas futuras, mientras que los niños menores no tienen capacidad cognitiva para hacerlo. Se le pedía a niños de edades diferentes (5-6, 7-8 y 10-11 años) que donaran a niños pobres uno de seis cupones que se les había dado y que servían para obtener juguetes. La mayoría daba un cupón para los niños pobres. A otros grupos de niños de las mismas edades no se les pedía nada. Es decir, el primer grupo recibía una primera petición de ayuda pequeña y decidía implicarse en ella, lo que no ocurría en el segundo grupo. En una segunda sesión uno o dos días más tardes, a los niños se les daba a elegir jugar con unos atractivos juguetes o ayudar a niños enfermos ordenando papeles de colores en cuatro cajas de colores diferentes. Esta segunda conducta de ayuda era más costosa -implicaba trabajar y no jugar con los atractivos juguetes-. Entre los niños de 5-6 años trabajaron ayudando a los niños enfermos un 22% del grupo control y un 25% del grupo de pié en la puerta. Mientras en este primer grupo de edad no había diferencia entre condiciones, sí lo había en los grupos de mayor edad y en particular en el grupo de 10-11 años. En la condición de control ayudaban el 31%, mientras que lo hacía el 48% en la condición de pié en la puerta de los niños de 7-8 años. En los niños mayores, mientras ayudaban el 52% del grupo control, ayudaban el 79% de los niños en la condición de pié en la puerta (Eisenberg et al., 1987, citado en Baron y Byrne, 1991).

El resultado anterior ha sido interpretado como un apoyo a la idea de la auto-observación: los niños mayores razonaron haber sido altruistas uno o dos días antes ('tengo una disposición a ayudar a la gente y lo haré de nuevo'). Sin embargo, en otros estudios la explicación por cambio de actitud y auto-concepto por inferencia de la conducta pasada no parece tan clara. Como ejemplo de pié en la puerta con adultos podemos describir el estudio siguiente: En Varsovia se pidió primero a un grupo de personas que informaran sobre una dirección y a continuación, un poco más abajo de la calle, otro sujeto les pidió que le guardaran un maletín por cinco minutos mientras él subía y bajaba de un quinto piso. A otro grupo de viandantes se les pedía el mismo favor, aunque antes no se les había pedido que informaran sobre la dirección. Cerca del 90% informaban sobre la dirección y un 60% ayudaban a guardar el maletín en este grupo, mientras que sólo alrededor del 30% guardaba el maletín cuando no se les había pedido antes el pequeño favor de indicar una dirección (Hogg y Vaughan, 2002). Es poco probable que esto se explique por un cambio tan radical en la actitud o en el auto-concepto. Además, los pocos estudios que han examinado si el pié en la puerta se asocia a un cambio de actitud no lo han confirmado (Dillard, 1991).

² El efecto del pié en la puerta es de una $r = 0,15$ a $r = 0,25$.

Compromiso Conductual, Conductas Cebo y Señuelo

Una alternativa es que el cambio de actitud o auto-concepto no es necesario y que lo importante es un cambio en la definición o percepción de la situación: *después de haber ayudado una primera vez, la persona percibe como menos costoso y más recompensantes las conductas de ayuda*. Otra explicación alternativa es el deseo de mantener la consistencia entre conductas. Las personas que valoran fuertemente la consistencia conductual van a mostrar mayor efecto de pié en la puerta -aceptan ayudar la segunda vez con más frecuencia- (Dillard, 1991). Es decir, al igual que se ha propuesto para la DC, se ha explicado que las personas siguen actuando en el sentido de su primera conducta para mantener una buena imagen -si no quiero aparecer como tonto o incoherente delante de otros, una vez que he hecho algo lo seguiré haciendo-.

A favor de esta interpretación están varios estudios en los que sujetos a los que se le medía y evaluaba mediante un aparato que supuestamente detectaba sus reales creencias, no mostraban un cambio de actitud en condiciones de disonancia cognitiva (Roese y Jamieson, 1993). Sin embargo, efectos de pié en la puerta se han encontrado cuando las personas actuaban delante de individuos diferentes (como en el caso del estudio en Varsovia), por lo que la necesidad de dar una buena impresión de consistencia tampoco explica este resultado.

Una explicación alternativa, es la de la necesidad de coherencia, ya que en nuestras culturas es normativo ser coherente con las actuaciones previas y los compromisos. Según Cialdini esta norma es útil socialmente, es valorada en ciertas culturas, se aprenden en la socialización y se utiliza como heurístico o regla de pensamiento y decisión rápida (López, 1999). Otra explicación similar complementaria, propuesta por Kiesler, es la de que las personas, al elegir libremente una conducta, tienden a sentirse comprometidas con ella y a anclar sus decisiones posteriores en ella.

Además del pié en la puerta, son coherentes con esta idea de consistencia y compromiso conductual otra serie de situaciones en el que personas que se han comprometido con una conducta o decisión, porque pensaban que era poco costosa, la siguen llevando a cabo cuando esta deviene más costosa -*efecto de la conducta cebo ocultando el coste real*. Por ejemplo, se le pidió a un grupo de estudiantes que aceptaran participar en un estudio. Una vez que accedieron, se les dijo que la hora a la que tenían que estar en el aula era a la 7 de la mañana. Aceptando que era costoso, se les dijo que tenían la posibilidad de echarse para atrás. A otro grupo se le pidió ser voluntarios para el estudio, diciéndoles desde el inicio que el experimento se haría a horas muy tempranas. En el primer caso, el 56% aceptó ser voluntario, mientras que en el segundo sólo el 24% (Joule, 1999).

Igualmente, la necesidad de consistencia y el compromiso conductual explican que las personas, una vez que han aceptado llevar a cabo una conducta que tenía ciertas ventajas, la sigan llevando a cabo cuando estas ventajas desaparezcan -*efecto de la conducta cebo inflando el beneficio real*-. A un grupo de estudiantes se le pidió elegir entre hacer una tarea A (más interesante pero sólo otorgaba un crédito) o una tarea B (menos interesante pero que permitía ganar dos créditos). Los estudiantes elegían B y se comprometían a hacerla. Una vez tomada la decisión, se les informaba que en realidad la tarea B menos interesante valía solo un crédito, que había habido un error de información. Se les pedía entonces que eligieran definitivamente que tarea realizaban. En esta situación de conducta cebo inflando el beneficio real, en que después de aceptar se desvelaba que se

había mentido, el 61% de los estudiantes aceptó realizar la tarea B. En cambio, en otro grupo al que se le había dado la información real desde el comienzo (las tareas A y B valían un crédito, siendo A más interesante que B) sólo un 31% elegía B (Joule, 1999).

Finalmente, también es coherente con el principio de consistencia y compromiso conductual *el efecto de la conducta señuelo*. En este caso, se compromete a la persona con una conducta atractiva para a continuación, una vez dado su acuerdo, informarle que esta conducta ya no es realizable, pero que se puede llevar a cabo otra menos atractiva. A un grupo de estudiantes se les ofrece participar en una tarea atractiva: ver durante media hora una película que inducía emociones fuertes, recibiendo seis euros. A otro grupo se le ofrece trabajar durante media hora pasando tests de concentración (memorizar números) sin remuneración. En esta segunda condición de control, sólo un 15% acepta de realizar la tarea. Cuando los sujetos del primer grupo llegaban al aula de la tarea se les informaba que ya había suficientes sujetos que habían visionado el film. Sin embargo, se les ofrecía la posibilidad de participar en otra tarea: trabajar durante media hora sin remuneración pasando tests de concentración. El 47% de las personas aceptaban en esta situación de conducta señuelo de realizar la tarea -casi tres veces más que el grupo control- (Joule, 1999).

Definición, Antecedentes y Consecuencias del Compromiso Conductual

Se han explicado estos resultados por una congelación de la decisión conductual. Como decía el clásico psicólogo social Lewin: una vez tomada o decidida una conducta, esta actúa como punto de referencia para decisiones siguientes. Kiesler ha definido el compromiso conductual como el lazo que une el individuo a sus actos de conducta, si bien en la actualidad el compromiso conductual se define como la relación estrecha entre un sujeto y sus actos cuando las conductas han sido realizadas en condiciones en las que el acto no puede ser atribuido más que al sujeto (Joule, 1999).

Las condiciones que refuerzan el compromiso conductual son:

a) *Contexto de libre decisión y ausencia de razones externas que expliquen el acto*: El compromiso existe, al igual que la disonancia, cuando la persona percibe tener la libertad de decidir sobre una conducta, y no hay causas externas (castigos, recompensas) importantes que justifiquen su decisión. Recordemos que los incentivos reducían el efecto del pié en la puerta (Dillard, 1991).

b) *Visibilidad e importancia de la conducta*: 1) los actos públicos y explícitos (no ambiguos) comprometen más que los privados e implícitos. La disonancia no se produce cuando el ensayo contra-actitudinal se produce de forma anónima, en cambio se produce cuando se verbaliza públicamente cara a cara con otra persona (Beauvois y Joule, 1981). De hecho, el efecto del pié en la puerta se manifiesta más claramente cuando hay un compromiso público con la conducta (López, 1999). 2) El carácter irrevocable del acto: una conducta que no se puede cambiar compromete más que una conducta que se puede cambiar. Por ejemplo, hay menor disonancia y cambio de actitud cuando la persona que ha llevado a cabo un ensayo o discurso contra-actitudinal, a continuación se le permite hacer otro favorable a su actitud (Beauvois y Joule, 1981). 3) El acto tiene consecuencias: un acto con consecuencias fuertes compromete más. Varios estudios han mostrado que la DC no se obtiene sino cuando las personas han tenido éxito en convencer de sus mentiras a otros: cuando las personas a las que se les dice que la tarea aburrida es interesante manifiestan no creer la información, no se produce DC ni cambio de actitud. Este sólo ocurre cuando se convence a las personas. Sin embargo,

recordemos que se ha logrado disonancia cuando las conductas no tienen efectos negativos. 4) Un acto repetido y costoso compromete más; el efecto de pie en la puerta no se obtiene cuando el acto es banal. Sin embargo, la relación positiva entre la magnitud o coste de la primera conducta y la realización de la segunda conducta sólo ha sido confirmada parcialmente (Dillard, 1991),

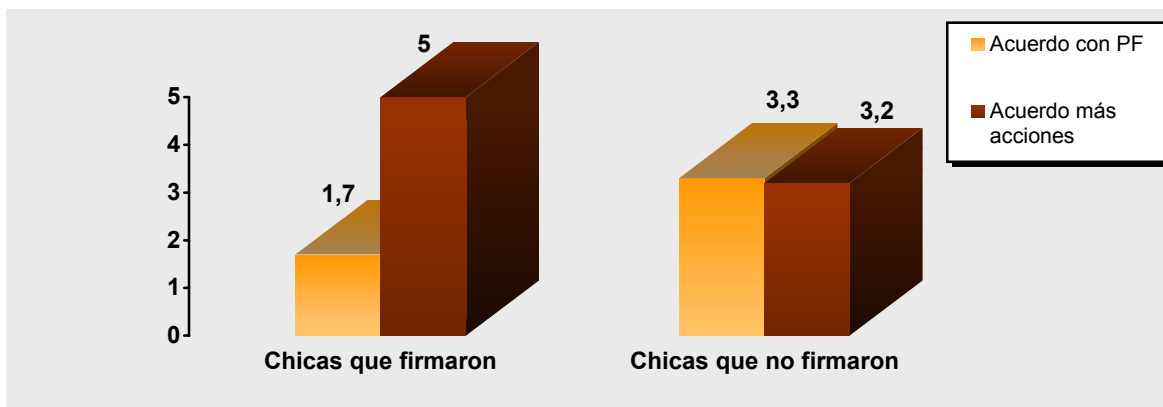
En síntesis, conductas realizadas con la impresión de libertad de decisión, sin razones externas fuertes, de forma visible (pública, irrevocable) y de cierta importancia, provocan mayor compromiso conductual.

En cuanto a las consecuencias, el compromiso conductual ha provocado un mantenimiento de la línea de conducta. Además, si la conducta es pro-actitudinal va a conllevar cognitivamente una consolidación de la actitud, es decir, una mayor resistencia a sus cuestionamientos. En relación al comportamiento, el compromiso conductual va a estabilizar la conducta (nuevas conductas altruistas en Varsovia), facilitar la realización de nuevas conductas más costosas (aceptar tareas similares más difíciles en el pie en la puerta, aceptar la misma conducta con más costes o menos beneficios) y generalizar a otras conductas (aceptar una nueva tarea más costosa en la conducta señuelo).

Para ejemplificar la consolidación de la actitud y el carácter más resistente de ésta, podemos describir los siguientes estudios. Al 50% de alrededor de 70 estudiantes de EE.UU. que estaban a favor de la planificación familiar, se les pidió firmar en su casa una petición a favor de dar información sobre el control de la natalidad en la Universidad. Al otro 50% de las chicas residentes en el campus no se les pide firmar la petición. Un día después, a la mitad de cada grupo se le distribuye un panfleto fuertemente contrario a la planificación familiar -introduciéndolo en su buzón-. Tres días más tarde, todas las chicas son 'encuestadas' y se les pide: a) contestar a una escala de actitud sobre la Planificación Familiar (PF); y, b) si aceptarían participar en una serie de 7 acciones a favor de ella.

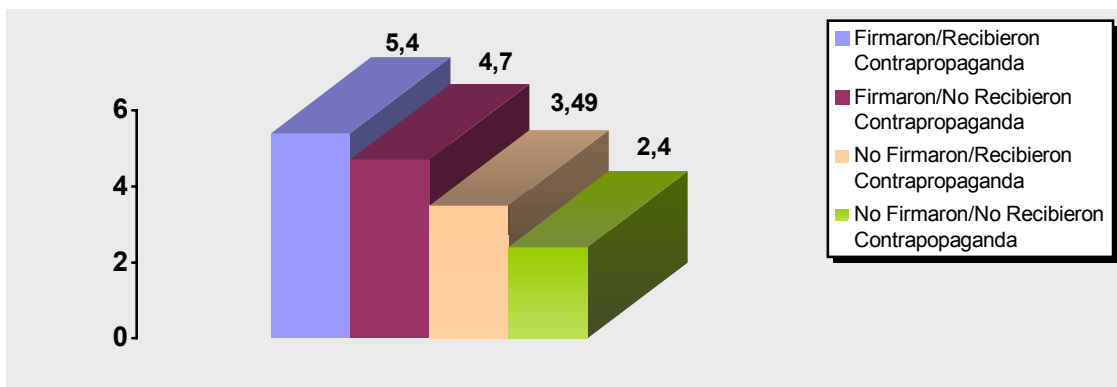
Como muestran los datos del Gráfico 2, se constata que las chicas que han firmado la petición están más de acuerdo con la PF que las chicas que no firmaron la petición. Dado que los dos grupos se asignaron al azar y que la actitud dominante era favorable a la PF, estos resultados sugieren que la petición o compromiso conductual previo radicalizó la actitud. Además, las chicas que habían firmado aceptaban hacer más acciones que las que no habían firmado.

Gráfico 2. Medias de Acuerdo con Planificación Familiar y Acciones para promoverla en Chicas que firmaron y no firmaron una Petición a Favor³



En particular eran las chicas que se habían comprometido firmando la petición y que habían recibido la contra-propaganda (el panfleto anti PF) las que aceptaban hacer actividades más que las que habían firmado y no habían visto su actitud atacada. Las que menos acciones aceptaban hacer eran las chicas que no se habían comprometido, no habían firmado la petición y que además habían recibido la contra-propaganda. Las que no habían firmado ni habían sido expuestas a la contra-propaganda aceptaban un nivel medio bajo de actividades (Beauvois y Joule, 1981). (Véase Gráfico 3).

Gráfico 3. Medias de Acuerdo con realizar más Acciones para promover la Planificación Familiar según condición de Firma de Petición y de recibir o no Contra-Propaganda⁴



Tal como sucede con el fenómeno de la disonancia cognitiva, cuando la conducta es contra-actitudinal puede darse un efecto de modificación de la actitud, por mediación del cambio de creencias, que persigue ajustar ésta a la conducta además de estabilizarla (mantenerla en el tiempo o provocar que el resto de conductas sigan una misma 'secuencia' lineal). Por tanto, ello señala que el cambio de actitud no es la única explicación plausible

³ Acuerdo con PF (a menor puntuación mayor acuerdo); Acuerdo más acciones (a mayor puntuación más de acuerdo)

⁴ A mayor puntuación, mayor acuerdo

Cultura, Auto-Observación, Hetero-Observación e Implicación Conductual

Un primer elemento a destacar es que todos los estudios antes sintetizados se han llevado a cabo en países culturalmente individualistas. Por lo que no deja de ser sorprendente que, en lugares donde se valora el individuo autónomo, se muestre como este racionaliza a posteriori decisiones que se le han impuesto sutilmente -como hemos visto en el caso de la DC-. O que en vez de referirse a sus estados internos, como se supone que se debería hacer en una cultura que valora el interior del sujeto y la introspección, tienda a construir su imagen y creencias a partir de una lógica de observador externo de su propia conducta, como veremos en el tema de la motivación intrínseca. Finalmente, hemos visto como sus actuaciones públicas, sus actos, arrastran sus actitudes y sobre todo estabilizan una línea de acción, en gran medida al margen de sus actitudes, como demuestran los estudios sobre compromiso conductual llevados a cabo en países como EE.UU. y Francia, adalides del liberalismo ideológico. Ahora bien, como dijimos se ha explicado que las personas continúen con una línea de conducta una vez implicados en ella, por el deseo o necesidad de aparecer coherentes con sus conductas anteriores.

Es razonable pensar que en culturas colectivistas, en las que la imagen del yo no se ve tan implicada en la conducta, ya que las personas aceptan más que el comportamiento no depende de la persona autónoma sino que del entorno, haya menos impacto de la conducta en la actitud e imagen. Por otro lado, como hemos dicho, la realización de una conducta facilita que se sigan realizando conductas posteriores similares o más costosas, no necesariamente por un cambio de actitud o auto-concepto, sino por compromiso conductual y deseo de coherencia. Podemos suponer que en una cultura relativamente más colectivista es menos importante este deseo de coherencia o consistencia conductual, y que para optar por una línea de conducta sea más importante lo que hacen los otros que lo que yo hice en el pasado. Confirmando estas ideas, personas de culturas supuestamente colectivistas -como la polaca- y además las personas que comparten más actitudes colectivistas -al margen de la cultura a la que pertenezcan-, son más persuadidas de aceptar participar en una encuesta de marketing cuando se le dice que la mayoría de sus pares han aceptado. Mientras, sujetos individualistas y de EE.UU. declaran aceptar más colaborar en la encuesta de marketing cuando se les dice que ellos han colaborado frecuentemente en el pasado. Es decir, las personas con actitudes colectivistas son más persuadidas cuando se les hace saliente lo que otros similares a ellos hacen (validación o apoyo social), mientras que los sujetos con creencias individualistas son más persuadidos cuando se hace saliente la conducta personal en el pasado, reforzando la necesidad de consistencia personal (López, 1999). La asociación entre actitud colectivista y persuasión -por percepción de la conducta de otros- y entre actitud individualista y persuasión -por consistencia- es importante, ya que las diferencias de individualismo-colectivismo entre EE.UU. y Polonia son limitadas. Si bien Polonia tiene 60 puntos en IDV de Hofstede frente a 91 de los EE.UU., el meta-análisis de diferencias de actitudes de Oyserman et al (2002) muestra que los EE.UU. son ligeramente más individualistas que los polacos⁵ y que no hay diferencias en creencias colectivistas.

⁵ $r = +0,012$.

Recompensa, Justificación Excesiva, Actitud y Persistencia en la Conducta

Un meta-análisis ha confirmado que las recompensas materiales tienen el efecto negativo de sobre-justificación en conductas pro-actitudinales. Una síntesis de 128 estudios que compararon un grupo control con un grupo que recibía recompensas en el rendimiento (generalmente el tiempo en que se trabaja libremente en la tarea después de la recompensa) y la actitud ante ella (evaluación del interés personal en la tarea) confirmó que:

a) Las recompensas materiales inesperadas y no contingentes con la tarea (recompensas genéricas, no vinculadas a la tarea: se daba una recompensa por estar sin más en la clase), no minaban la motivación intrínseca. Esto indica que cuando las recompensas no se asocian como causa posible del rendimiento no tienen un efecto negativo, ya que la persona no percibe su actividad controlada por ellas.

b) Las recompensas materiales esperadas tenían un efecto negativo en el rendimiento de todo tipo de tareas (desde puzzles hasta actividades de construir piezas) y en todas las edades. Confirmando en parte que las recompensas materiales llevan a ignorar o descontar el interés personal como origen del rendimiento, algunos estudios han confirmado que las personas recompensadas atribuyen su rendimiento menos a causas internas -aunque la evidencia es limitada-. El efecto negativo de las recompensas materiales era más fuerte en niños pequeños. Una explicación posible es que los niños tengan más experiencias de control material que los adultos y estén más sensibilizados con éstas. Además, es probable que les cueste más cognitivamente diferenciar cuándo la recompensa indica competencia y cuándo indica control externo.

c) Este efecto negativo era moderado y afectaba más a la actividad o conducta⁶ que a la actitud ante la tarea (interés, placer o evaluación de ésta)⁷: la relación entre nivel de realización de una tarea (cuanto tiempo trabajo en ella) y la actitud (interés informado por la persona) era sólo media, sugiriendo que hay una cierta independencia entre los procesos conductuales y actitudinales.

d) Las recompensas materiales vinculadas al hecho de terminar la tarea, sin relación con la calidad, tenían el efecto más negativo en el rendimiento posterior y en la actitud, seguidas de la recompensa por comprometerse en el trabajo sin necesariamente terminarlo ni hacerlo con cierta calidad. Las recompensas vinculadas a la ejecución eran las que tenían los menores efectos negativos⁸. La recompensa contingente con la calidad de la ejecución tiene un efecto menos negativo porque el hecho que su obtención sea función del éxito del sujeto en la actividad le señala un buen grado de competencia, es decir, refuerza su sentido de capacidad, compensando en parte el efecto negativo de la recompensa.

e) El efecto negativo no era transitorio, persistía hasta dos semanas después de recibida la recompensa.

f) Las recompensas disminuían el interés y rendimiento de las personas en tareas interesantes, pero incrementaban la conducta en tareas aburridas, aunque de forma no

⁶ $r = -0,08$.

⁷ $r = -0,01$

⁸ Recompensas Materiales/ Rendimiento posterior: $r = -0,09$; Recompensas Materiales/ Actitud: $r = -0,02$; Recompensa comprometerse en trabajo sin terminarlo ni hacerlo con calidad: $r = -0,078$ (para conducta) y $r = -0,018$ (para actitud); Recompensas Materiales /Ejecución: $r = -0,04$ para la conducta y sin efectos para la actitud.

significativa. Es decir, el efecto negativo de las recompensas es válido sólo para tareas que a los sujetos les gustan. Por ende, para tareas neutras o displacenteras, como muchas en las que hay que formar un hábito de estudio en las personas, las recompensas no tienen un efecto negativo.

g) Las recompensas sociales no socavan sino que favorecen el rendimiento: la retro-acción positiva o recompensa verbal (elogios, etc.) tenía un efecto positivo en el rendimiento y actitud posterior hacia la tarea⁹. Algunos estudios han confirmado que la recompensa verbal va a actuar mediante un refuerzo de la evaluación de la competencia personal en la tarea, aunque no hay información sobre la relación entre recompensa verbal y atribución de causalidad interna del rendimiento. Sin embargo, cuando los elogios o recompensas verbales se administraban en un estilo controlador ('muy bien, así es como lo tienes que hacer') en vez de informativo ('lo has hecho muy bien') disminuían el rendimiento en 4 estudios. En el primer caso, la recompensa verbal transmitía que el sujeto rendía bien por que el medio social se lo imponía. Además, las recompensas verbales reforzaban la ejecución sólo en estudiantes de secundaria y de estudios superiores y no en niños. Una explicación de esto sería que los estudiantes de mayor edad tienen más capacidad cognitiva para diferenciar los aspectos informativos que refuerzan el sentido de competencia, de los aspectos controladores de las recompensas verbales que lo minan. Las recompensas verbales negativas o críticas muestran un efecto negativo (Domínguez y Gaviria, 1990).

Esto quiere decir que los elogios y recompensas -sobre todo no materiales- no son siempre negativos. Los elogios y recompensas que informan a las personas de sus logros (les indican el grado de rendimiento: 'Muy bien, el estudiante medio resuelve 4 puzzles, lo has hecho mejor que el estudiante medio') y que las hacen sentirse responsables y eficaces ('eres bueno haciendo esta actividad y la haces porque tú quieres') aumentan la motivación intrínseca, es decir, el placer de realizar una actividad en un buen nivel sin que medien recompensas extrínsecas.

Elogios muy efusivos y muy frecuentes disminuyen la conducta (p. ej., la conducta altruista o pro-social en niños pequeños correlacionó negativamente con el nivel de elogio de las madres cuando los niños ayudaban a sus compañeros o amigos). En cambio, elogios en tareas muy sencillas ('Magnífico, lo has hecho genial, 1+1=2...') pueden socavar el rendimiento, ya que las personas van a inferir que tiene poca habilidad o son poco capaces. Es decir, el elogio debe ser sincero (no contradecirse con indicadores no verbales: p. ej., decir 'magnífico' con cara de asco) y espontáneo (no planificado y esperado). Los elogios deben ser específicos y no globales. Elogios muy globales ('Eres un ángel' o 'majísimo') pueden fácilmente ser descalificados por la persona ('Como voy a ser un ángel si ayer comí unos chocolates a escondidas?'). Los elogios deben ser específicos orientados al rendimiento concreto y reflejar la evolución de la persona ('Muy bien, estás haciendo mucho mejor las restas con llevadas que estamos aprendiendo. Las restas simples que ya sabías hacer están bien') (Henderlong y Lepper, 2002).

Los elogios tienen un efecto positivo por varios mecanismos. Primero, por la ley del efecto y del aprendizaje, la conducta de estudio o rendimiento se va a asociar al refuerzo y por ende se va a aumentar su frecuencia. Recordemos que los estudios de aprendizaje han mostrado que una vez estabilizada la asociación, los refuerzos alternos y no continuos y con periodos de tiempo variable son más efectivos para mantener la conducta -es decir,

⁹ Retro-acción positiva o recompensa verbal / Rendimiento $r = 0,053$; Retro-acción positiva o recompensa verbal / Actitud posterior hacia tarea: $r = 0,047$.

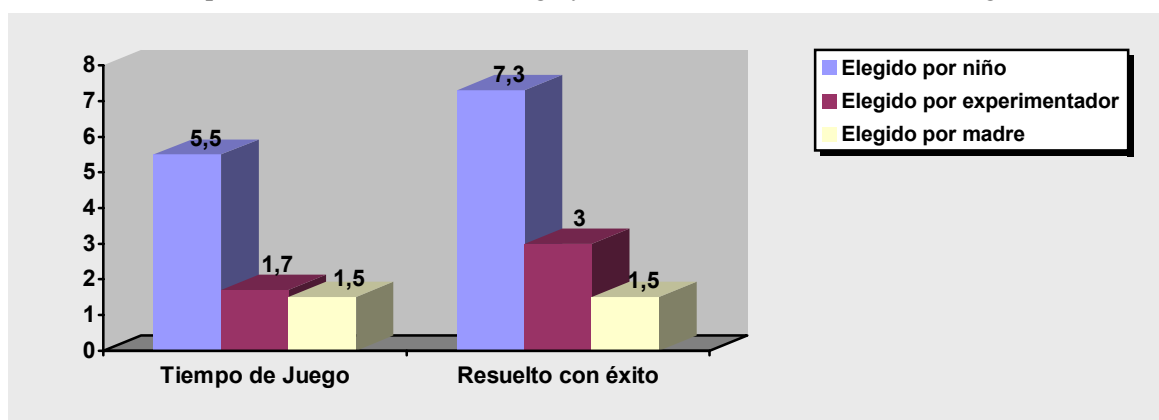
las recompensas no deben ser esperadas ni permanentes-. Segundo, los elogios refuerzan un estado de ánimo positivo, lo que a su vez facilita la creatividad, la conducta pro-social y en cierta medida el esfuerzo. Tercero, los elogios, si son sinceros y específicos, pueden reforzar el sentido de competencia o eficacia. Cuarto, pueden transmitir información sobre las normas de rendimiento y expectativas. Evidentemente, elogios que transmiten normas o expectativas irreales no tienen un efecto positivo.

Motivación Intrínseca: Elección de la Conducta, Sentido de Competencia y de Auto-determinación

No sólo las recompensas, sino que las amenazas o castigos, la supervisión o vigilancia de la actividad, la imposición de plazos y metas, disminuyen el rendimiento. Se supone que las personas prefieren elegir en vez de que se les asigne lo que tienen que hacer. Una actividad elegida se asocia a mayor motivación intrínseca. Es decir, la elección relativamente libre de presiones o causas externas, como tener que terminar la tarea rápido, hacerla de una determinada manera, o hacerla por complacer a alguien, refuerza la motivación intrínseca y mejora el rendimiento. Se ha demostrado que cuando los objetivos o tareas se imponen otra persona, la motivación para realizarlas decrece (Domínguez y Gaviria, 1990).

En una experiencia clásica se compara el rendimiento de niños que han elegido realizar una actividad con niños a los que se les asigna una tarea intrínsecamente interesante para ellos. Por ejemplo, los niños eligen con qué puzzles o lápices de colores jugar o se les asigna. Después de unos minutos de actividad supervisada se les deja solos. Se compara el tiempo que juegan solos y la calidad del rendimiento -por ejemplo el total de puzzles resueltos correctamente-. En un grupo, fueron los niños los que eligieron los puzzles a realizar, en otra condición los eligió su madre y finalmente en otra el profesor o experimentador. Como puede observarse en el Gráfico 4, los niños que eligieron los puzzles jugaron más tiempo que los niños cuyos puzzles fueron asignados por el profesor o por su madre. Los niños que eligieron sus puzzles resolvieron exitosamente más puzzles que los niños cuya tarea fue asignada por el profesor o la madre. Los resultados confirman que se rinde mejor y se trabaja más tiempo (Iyengar y Lepper, 1999).

Gráfico 4: Tiempo medio en minutos de Juego y resolución con éxito de Puzzle según elección



¿Porque hay mejor rendimiento cuando hay elección de tareas? Primero, porque la elección personal disminuye la ansiedad, por lo que se procesa la información con una

atención más flexible, explorando todos los elementos y sus relaciones. La ansiedad, provocada por la ‘presión’ para terminar una tarea asignada, focaliza la atención en los aspectos supuestamente centrales de esta y limita la capacidad de exploración. Segundo, el procesamiento de la información sobre tareas cuyos fines y necesidades uno mismo ha establecido, refuerza la sensación de auto-eficacia y de auto-determinación. Ejercitar sus habilidades en la tarea aumenta la capacidad percibida. En cambio, una actividad automática, implica aplicar sus habilidades para lograr unos resultados cuyos fines y ritmo han sido impuestos externamente, no aumentan la sensación de control de necesidades, fines y medios. En este sentido, las recompensas y castigos externos no sólo van a influenciar la causa externa versus interna de la conducta, sino que también pueden influenciar de forma más global la evaluación cognitiva de la capacidad o competencia, así como el sentimiento de ser auto-determinado, de ser el origen de su conducta.

Internalización de la Regulación Externa de la Conducta

Además, desde la perspectiva de la motivación intrínseca se va a aceptar que se puede producir un proceso de internalización de la regulación externa. Así, se van a diferenciar cinco niveles de motivación ante una tarea:

a) *Amotivación*: un ejemplo de este nivel, que implica que no hay relación entre conductas y motivación, extraído de la escala de motivación académica, es el siguiente: ‘¿Porque estudias secundaria o estudios superiores?’ ‘Honestamente no lo sé, siento que estoy perdiendo mi tiempo en el colegio’.

b) *Regulación externa*. La conducta está motivada externamente: ‘¿Por que estudias secundaria o estudios superiores?’ ‘Porque mis padres me obligan’ o ‘Porque así tendré un empleo más prestigioso o mejor remunerado después’.

c) *Regulación introyectada*. La conducta se lleva por una causa internalizada que el estudiante se impone a sí mismo, es decir, sigue siendo un control externo: ‘¿Por que estudias secundaria o estudios superiores?’ ‘Porque me sentiría culpable ante padres que me obligan’ o ‘Porque así me demuestro a mí mismo que soy capaz de tener un nivel de estudios más alto’.

d) *Identificación*. La conducta se emite por elección, es valorizada y considerada como importante por la persona: ‘¿Porque estudias secundaria o estudios superiores?’ ‘Porque me puede permitir conseguir un puesto de trabajo en un área que me guste’ o ‘voy a estudios superiores no porque me sienta obligado o presionado, sino porque es la vía que he elegido para desarrollar una carrera laboral’.

e) *Regulación integrada*. La persona siente que determina la conducta en cuestión porque se integra en sus valores personales o concepto de sí mismo: ‘¿Porque estudias secundaria o estudios superiores?’ ‘Porque es una de las maneras positivas que he elegido para desarrollar otros aspectos de mi personalidad’.

Los niveles b y c son sinónimos de motivación extrínseca, que paulatinamente se van identificando e integrando (niveles d y e) en la persona, transformándose en motivación auto-determinada. Empíricamente ha sido difícil conseguir e inferir indicadores de regulación integrada con estudiantes de secundaria y primeros años de educación universitaria, probablemente porque entre los 15 y 21 años el sentido de un sí mismo se esté desarrollando y es difícil para estos estudiantes tener una visión coherente global del yo. Estilos de enseñanza que enfatizan la elección más que el control se han asociado a una mayor internalización.

f) *Motivación intrínseca*. La persona siente que determina totalmente su conducta. Se han diferenciado tres áreas:

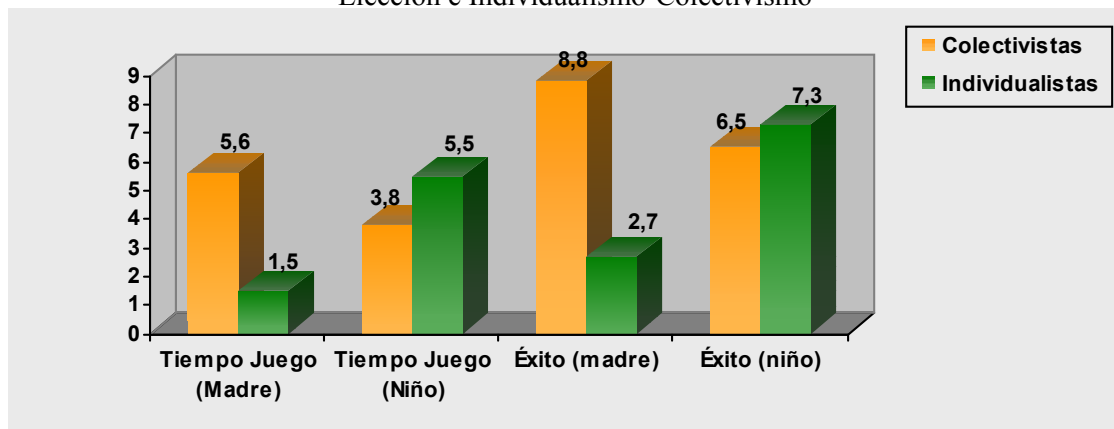
- Intrínseca de conocimiento: ‘¿Porque estudias secundaria o estudios superiores?’ ‘Porque siento placer y satisfacción mientras aprendo cosas nuevas’;
- Intrínseca de logro o ejecución: ‘¿Porque estudias secundaria o estudios superiores?’ ‘Porque siento placer cuando me supero a mí mismo en mis estudios’; y,
- Intrínseca de estimulación: ‘¿Porque estudias secundaria o estudios superiores?’ ‘Porque siento placer cuando leo o estudio sobre temas interesantes muy variados’ (Vallerand, 1997).

Cultura y Motivación Intrínseca

La idea básica es que las personas infieren sus actitudes de las conductas elegidas libremente: si trabajo en matemáticas o juego con puzzles y no me recompensan me gusta la actividad. Si no juego en actividades que me gustan y no hay castigo fuerte, infiero que no me gusta tanto. Ahora bien, no siempre se presenta este efecto de sobre-justificación de recompensa o de sub-justificación de castigo. Por ejemplo, en al menos tres estudios niños de clase obrera, cuya cultura enfatiza más la obediencia y menos la autonomía, no devalúan más el juguete atractivo cuando hay castigo débil que cuando hay castigo fuerte (Girandola, 2000).

En el mismo sentido, niños asiático-americanos, que comparten una cultura más colectivista, de mayor lealtad y deber con el grupo (la familia), no van a rendir menos cuando es su madre la que elige la tarea. Al igual que en la experiencia antes descrita, en un grupo fueron los niños los que eligieron los puzzles a realizar, en otra condición los eligió su madre, salvo que ahora unos niños eran ‘colectivistas’ (asiático-americanos) y otros eran más ‘individualistas’ (euro-americanos). Los niños individualistas que eligieron los puzzles jugaron más tiempo, como media, que los niños cuyos puzzles fueron asignados por su madre. En cambio, los niños asiáticos cuyos puzzles fueron asignados por su madre mostraron un resultado inverso: jugaron más tiempo que los que los eligieron personalmente. Además, mientras los niños euro-americanos que eligieron sus puzzles resolvieron exitosamente más puzzles como media que los niños cuya tarea fue asignada por la madre, los niños asiáticos resolvieron más puzzles cuando los eligieron sus madres que cuando los eligieron ellos personalmente.

Gráfico 5. Medias en Tiempo en Minutos de Juego y Resolución con Éxito de Puzzle según Elección e Individualismo-Colectivismo



Los resultados confirman que se rinde mejor y se trabaja más tiempo en culturas colectivistas cuando miembros del endo-grupo eligen la tarea. En un estudio posterior se repitió el mismo esquema anterior, salvo que esta vez se comparó el rendimiento cuando los ejercicios a realizar (juegos de matemáticas en forma de navíos espaciales) los elegían sus compañeros de clase o los elegían extraños (niños de otra escuela), es decir, alguien que no formaba parte del grupo del niño. Tanto los niños asiáticos como euro-americanos rendían menos cuando la tarea la asignaba extraños que cuando la elegían personalmente. Además, al igual que en la experiencia anterior, los niños colectivistas (asiáticos) rendían más no cuando ellos elegían personalmente los puzzles, sino cuando éstos eran elegidos por personas valoradas o del endo-grupo (Iyengar y Lepper, 1999). Resultados similares se encontraron comparando el rendimiento de niños cuya tarea la elegían ellos, sus profesores de acuerdo con su madre o se les asignaba sin más. Los niños de 7 años japoneses y chinos trabajaron más (resolvieron más anagramas y estuvieron en ello más tiempo) cuando eran sus madres las que habían elegido la tarea. Los niños de EE.UU. trabajaron mejor cuando eran ellos los que habían elegido la tarea y peor cuando había sido su madre (Fiske, Markus, Kitayama, y Nisbett, 1998). Es decir, los niños de culturas colectivistas tendrán integrado e identificado en el yo las regulaciones externas de sus familiares y grupos de pertenencia en mayor medida que los individualistas.

Podemos concluir que la elección personal de la tarea refuerza la motivación intrínseca y el rendimiento. En el caso de culturas colectivistas, las elecciones de personas valoradas del grupo de pertenencia (p. ej., padres o profesores, pares o compañeros) también refuerzan el rendimiento -los niños probablemente perciben a esa persona valorada como haciendo parte de su yo o incorporando las decisiones grupales como propias-. Además, no se trata de mera obediencia ni conformismo, ya que los niños colectivistas no rendían más ante cualquier atribución externa de tarea. Cuando era un extraño, el rendimiento decrecía en comparación con su elección personal. Sólo rendían más cuando se trataba de una persona de su grupo -los colectivistas también muestran mayor conformismo sólo cuando están sometidos a la presión de personas de sus endo-grupos, no cuando se trata de extraños o personas de otros grupos-.

Por otro lado, en muchas culturas la recompensa verbal es poco frecuente y se supone que los niños aprenden por observación de las conductas correctas. Se les da información sólo para corregir los errores. En las culturas asiáticas el elogio no sólo es poco frecuente, sino que se cree que es negativo si se da frecuentemente -debilita el carácter del niño-. Por un lado, este bajo uso de recompensas, incluyendo los comentarios positivos, puede reforzar la motivación intrínseca. De hecho, los estudiantes parecen particularmente motivados internamente en China, Japón, etc. Esta ausencia de recompensas externas reforzará la atribución de causalidad interna y la percepción de auto-determinación del rendimiento escolar.

En las culturas colectivistas asiáticas el elogio no sólo es poco frecuente, sino que se hace privada y no públicamente, y por rendimientos excepcionales. Justamente por su misma escasez es probable que sea muy motivador (Henderlong y Lepper, 2002). Un estudio mostró que eran los estudiantes colectivistas los que más estaban de acuerdo con que se les reforzara de forma personal, probablemente reflejando de manera compensatoria la escasez en su entorno de elogios y recompensas y la particular importancia de éstas.

Estas culturas orientan el aprendizaje a la corrección puntillosa de los errores, es

decir, orientan a las personas a la mejora de su rendimiento. En cambio, las culturas individualistas occidentales orientan la persona al enaltecimiento del sí mismo, reforzando los éxitos de forma exagerada e ignorando los errores. Estudiantes norteamericanos persisten más en una tarea después de que se les dé retro-acción o información que han realizado la tarea exitosamente. En cambio, estudiantes japoneses persisten más en la tarea después de que se les informe que lo han hecho mal. Es decir, dada la motivación hacia la mejora del yo, la ausencia de elogio o recompensa verbal no es negativa en las culturas asiáticas colectivistas. Niños de Alemania Oriental, mostraban una correlación más fuerte entre rendimiento y sentimiento de eficacia, mientras que los niños de Alemania Occidental eran más optimistas. Esto se ha explicado en parte por la orientación hacia una evaluación realista de los niños, que se realizaba mediante tempranas informaciones de fracaso y éxito llevadas a cabo en público -lo que no ocurría en Alemania Occidental-. Niños de EE.UU. mostraban mayores creencias de auto-eficacia que los de ambas Alemanias y además mostraban la relación más baja entre rendimiento objetivo y creencias de auto-eficacia. Esto sugiere que el estilo individualista, orientado a enfatizar el éxito y a una retro-acción 'positivista' refuerza un optimismo menos realista. (Oettingen, 1999). En el mismo sentido, cuando se narran hechos vergonzosos en los que han participado los niños, en Taiwán los cuidadores enfatizan las reglas que se han quebrado y las transgresiones de los niños en una orientación evaluativa explícita que refuerza la auto-crítica de estos. En cambio, en las narraciones de hechos vergonzantes en EE.UU, los cuidadores enfocan al niño de forma favorable, enfatizan las preferencias y los aspectos positivos y únicos de su personalidad, en un estilo evaluativo implícito y reforzante del niño (Markus, Kitayama y Heiman, 1996).

Sin embargo las elecciones personales en la práctica escolar de culturas colectivistas son poco frecuentes -y pueden socavar la motivación intrínseca-. Ahora bien, dada la valoración que estas culturas hacen del deber hacia el grupo, esta ausencia de elección personal puede ser menos negativa. Por ejemplo, en India el cumplimiento de las expectativas familiares (cumplir su deber, obtener cariño de los mayores, etc.) era considerado el medio principal para el logro, para un rendimiento de calidad en los estudios (Markus, Kitayama y Heiman, 1996). Como hemos visto previamente, para el caso de niños asiáticos la situación en la que se cumplían las expectativas de la familia (jugar con juegos o realizar tareas elegidas por la madre) provocaba un nivel de rendimiento tanto o más alto que cuando los niños elegían su actividad. Es decir, la motivación intrínseca no requiere en estos casos de una elección personal.

Finalmente, las culturas colectivistas asiáticas como China enfatizan el esfuerzo, más que la habilidad, como origen del buen rendimiento. En cambio, individualistas de EEUU le asignan más importancia a atributos internos incontrolables, como la habilidad. En parte los efectos negativos potenciales de la recompensa, en particular si es exagerada y para tareas fáciles, pasa por disminuir la percepción de habilidad o capacidad personal (si me recompensan o halagan por hacer un trabajo sencillo, es que tengo que esforzarme mucho porque tengo baja habilidad). En cambio, en China el esfuerzo de trabajo duro es esperado y valorado, tanto o más que la calidad del resultado, por lo que en estas culturas el elogio por tareas sencillas, además de ser menos frecuente, no tendrá los efectos negativos de llevar al estudiante a inferir baja habilidad (Fiske, Markus, Kitayama y Nisbett, 1998).

Educación y Motivación Intrínseca

En el área de la educación, se ha confirmado que las características institucionales y estructurales del estudio influyen la motivación percibida. Las investigaciones han constatado que se informa de mayor motivación intrínseca en escuelas más abiertas comparadas con tradicionales, en tipos de programas o estudios donde se da mayor libertad de elección a los alumnos. Tanto las escuelas alternativas como los programas flexibles es probable que refuercen experiencias de decisión personal y por tanto la motivación intrínseca. Además, es probable que los programas flexibles favorezcan la exposición a ideas diferentes y refuercen el intercambio con profesores. Un clima emocional más positivo, personalizado y menos controlador explicaría el efecto positivo de estos programas. Finalmente, cuando las actividades son cooperativas (los alumnos deben colaborar entre todos para culminar satisfactoriamente una actividad) se refuerza más la motivación intrínseca que cuando las actividades son de competición (uno obtiene mejor resultado si los otros pierden) o individualistas (la actividad de cada alumno es paralela e independiente de las de los otros). Esto ocurre porque cuando la estructura de la actividad es competitiva, el objetivo es obtener el premio individual y esto lleva a concentrarse en las recompensas externas más que en el placer de la actividad. Un meta-análisis encontró un efecto positivo de la cooperación comparado con la competición (Maruyama, 1991)¹⁰. En cambio, en las actividades cooperativas, el objetivo es el de realizar entre todos la tarea. Además, el fracaso en situación de cooperación es amortiguado mientras que el fracaso en situación de competición y de recompensa externa tiene un efecto muy negativo en el rendimiento y motivación, ya que mientras que uno lo obtiene, los otros que han fracasado sienten claramente el peso de la derrota.

También se ha confirmado que el estilo de profesores y padres influye la motivación y rendimiento de alumnos. Cuando los profesores enfatizan las recompensas y castigos para motivar la buena conducta, hay menor auto-estima y motivación intrínseca en los alumnos. Cuando los padres dan más recompensas extrínsecas y controlan más a los hijos, hay menor motivación académica intrínseca y menor rendimiento (Vallerand, 1997).

La revisión de antecedentes del locus de control interno o sentido de la competencia, ha confirmado que éste se asocia a padres aprobadores y cálidos (que usan la recompensa verbal positiva), regulares y estables pero flexibles en el establecimiento de límites, y que favorecen conductas autónomas en sus niños. Al contrario, padres distantes y bajos en afectividad positiva, imprevisibles en sus reglas disciplinarias y autoritarios, dominantes y controladores, favorecen un locus externo. En el caso de profesores y prácticas pedagógicas, los profesores y prácticas pedagógicas que enfatizan las recompensas verbales y las críticas positivas, así como la responsabilidad personal de los estudiantes, refuerzan un sentido de control interno -aunque el énfasis en la afectividad positiva no se ha mencionado como antecedente pedagógico del locus de control interno- (Dubois, 1987).

Los efectos en el rendimiento de la motivación también se han demostrado. Se ha confirmado que la motivación intrínseca y la extrínseca internalizada (medidas por escalas como la descrita previamente) están asociadas a mayor auto-determinación y competencia, predicen la perseverancia en los estudios en alumnos de secundaria y educación superior. Alumnos que retomaban sus estudios después de abandonarlos

¹⁰ Cooperación: $r = 0,06$; Competición: $r = 0,23$.

mostraban un perfil más auto-determinado que alumnos que los abandonaban. También la motivación ha predicho el rendimiento, así como la mayor creatividad (Vallerand, 1997).

Finalmente, se ha mostrado que la conducta de los ‘subordinados’ va a influenciar el estilo de los supervisores (padres y profesores). Los estudiantes e hijos indisciplinados, menos cooperadores e interesados en clases serán mucho más controlados y castigados que niños ordenados, cooperadores e interesados.

Implicaciones para la Educación de la Relación entre Conductas y Actitudes

En primer lugar, cuando es necesario motivar a las personas a realizar tareas que no les gustan intrínsecamente, es razonable utilizar recompensas o incentivos para inducir la conducta -hacer cálculos, etc.-. Es decir, es falso suponer que las recompensas son innecesarias o siempre inútiles. Ahora bien, estos incentivos deben ser los mínimos suficientes para ser eficaces, para permitir al alumno que decida y se responsabilice de la conducta, para inducir una justificación insuficiente y favorecer el cambio favorable de actitud hacia la actividad escolar por reducción de disonancia. Una regla sencilla es ‘no ordenes si tiene buenas razones para pensar que los incentivos no son suficientes para incidir la obediencia’.

Después de que el estudiante realice la conducta incentivada debe dársele explicaciones intrínsecas (‘¿Ves como en realidad haces las matemáticas porque te gustan?’). Además, se deben preferir - si son suficientemente motivadores -, los elogios o recompensas verbales.

En segundo lugar, mediante la implicación conductual en niveles menos costosos de la actividad, o sin mencionar todos los costes de ésta, se puede facilitar la realización posterior de actividades escolares difíciles. La libertad de elección, la no recompensa excesiva, la necesidad de un cierto esfuerzo, así como el compromiso público en la realización de la actividad, son aspectos importantes.

En tercer lugar, hay que cuidar de no recompensar innecesariamente a los niños por actividades que les gustan intrínsecamente. Se deben utilizar éstas como refuerzos: ‘si hacemos matemáticas difíciles, luego haremos matemáticas fáciles o dibujo o puzzles’.

En cuarto lugar, si se utilizan recompensas materiales (tiempo de recreo, actividades placenteras, certificados de buen rendimiento, etc.) se debe evitar darlos en un estilo autoritario y de presión (‘bien, te doy el premio porque has hecho lo que tenías que hacer y yo esperaba de ti’). Debe reconocerse la buena ejecución mediante la recompensa, pero no utilizar ésta para reforzar o controlar abiertamente la conducta. Finalmente, se debe enfatizar los aspectos de desafío e interesantes en sí mismo de la tarea. Además, los incentivos y elogios deben informar a los estudiantes, de forma positiva pero realista, de su nivel y de su grado de competencia, es decir, deben ser contingentes a su rendimiento. Deben servir para categorizar a los estudiantes según su producción y poner de relieve su grado de competencia.

En quinto lugar, también es importante reforzar la elección y responsabilidad, permitiéndole la elección parcial de la tarea y de las condiciones de realización de ella, por ejemplo. Ahora bien, si las personas valoran mucho a la persona que decide, porque comparte valores que enfatizan la lealtad y el deber con el endo-grupo, la asignación de tareas no tiene por qué disminuir el rendimiento.

Evidentemente, no siempre es posible dejar a los alumnos elegir sus actividades. En este caso, como hemos dicho, es necesario dejar el máximo de libertad posible a los estudiantes (elegir si es posible los plazos relativos, el tipo y cómo de la tarea, etc.). Los límites que se deben utilizar deben entregar el máximo de información: a) Subrayar la importancia y el por qué de los límites; b) aceptar o reconocer que no es necesariamente interesante para los estudiantes tener que realizar la actividad en esas condiciones dadas.

Resumen

- ✓ Disonancia Cognitiva es un estado displacentero que se produce cuando se lleva a cabo una conducta inconsistente con las actitudes ya formadas.
- ✓ Generalmente se modifica la actitud para hacerla congruente con la conducta, racionalizando la actividad.
- ✓ Las condiciones necesarias para que la DC se manifieste con fuerza son:
 - Que la conducta sea discrepante con la actitud.
 - Que la elección sea pública, libre y, que las recompensas o los castigos sean insuficientes para explicar las conductas.
 - Que haya una activación fisiológica displacentera.
- ✓ La justificación insuficiente de una conducta ocurre cuando la persona lleva a cabo la conducta en contra de su actitud, sin estar acompañada de refuerzo o castigo fuerte.
- ✓ Hay menor presencia de DC en los contextos culturalmente colectivistas y, tiene también menor intensidad:
- ✓ En los contextos colectivistas se minimiza la inconsistencia o no se valora tanto la consistencia.
 - Los colectivistas resienten menos alteración afectiva y estados aversivos.
 - En las culturas socio-céntricas las conductas pueden ser menos reveladoras de la identidad.
- ✓ Cuando no se tiene una actitud claramente formada, examinamos nuestras acciones para inferir cuál es nuestra conducta.
- ✓ Según el proceso de auto-percepción, no sólo la justificación insuficiente sino también la recompensa excesiva puede socavar o minar el cambio de actitud.
- ✓ Efecto de sobre-justificación o justificación insuficiente: Mediante el proceso de auto-observación la realización de una conducta induce a inferir un rasgo, actitud o atributo del auto-concepto, lo que lleva a que el individuo mantenga esa línea de conducta.
- ✓ Efecto del pie en la puerta: Si una persona acepta realizar una primera conducta, tendrá a continuación más probabilidades de aceptar y realizar una conducta más costosa.
- ✓ Conductas realizadas con la impresión de libertad de decisión, sin razones externas fuertes, de forma visible (pública, irrevocable) y de cierta importancia, provocan mayor compromiso conductual.
- ✓ Las personas con actitudes colectivistas son más persuadidas cuando se les hace saliente lo que otros semejantes a ellos hacen (validación o apoyo social), mientras que los sujetos con creencias individualistas son más persuadidos cuando se les hace saliente la conducta personal en el pasado, reforzando la necesidad de consistencia personal.
- ✓ Las recompensas materiales inesperadas y no contingentes con la tarea no minan la motivación intrínseca.
- ✓ Las recompensas materiales esperadas tienen un efecto negativo en el rendimiento.
- ✓ La retroacción positiva o recompensa verbal (elogios, etc.) tienen un efecto positivo en el rendimiento y la actitud hacia la tarea.
- ✓ Las amenazas o castigos, la supervisión o vigilancia de la actividad, la imposición de plazos y metas, disminuyen el rendimiento.
- ✓ La actividad elegida libremente refuerza la motivación intrínseca y mejora el rendimiento.
- ✓ En culturas colectivistas, se rinde mejor y se trabaja más tiempo cuando los miembros del endogrupo eligen la tarea.
- ✓ En escuelas más abiertas, con programas más flexibles o con mayor libertad elección por parte de los alumnos, es mayor la motivación intrínseca.
- ✓ Las actividades cooperativas refuerzan más la motivación intrínseca.