



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**PROGRAMA DE MAESTRÍA Y
DOCTORADO EN PSICOLOGÍA**

PSICOLOGÍA SOCIAL Y AMBIENTAL

**FACTORES QUE PREDICEN EL ALCANCE DE METAS
EN AMBIENTES ACADÉMICOS**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

DOCTORA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A

ANA DELIA LÓPEZ SUÁREZ

JURADO DE EXAMEN DE GRADO
DIRECTOR: DR. JESÚS FELIPE URIBE PRADO
COMITÉ: DRA. ISABEL REYES LAGUNES
DR. ELÍAS A. GÓNGORA CORONADO
DR. ROLANDO DÍAZ LOVING
DR. MANUEL MARTÍNEZ MORALES
DRA. LUCY MARÍA REIDL MARTÍNEZ
DRA. GUADALUPE ACLE TOMASINI

MÉXICO, D F.

2011



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*A mi madre[†]
una guerrera incansable,
mujer de inquebrantable fe,
quien me formó con su ejemplo*

RECONOCIMIENTOS

*Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología,
por el apoyo económico otorgado para la realización de mis estudios de doctorado.*

*A la Universidad Nacional Autónoma de México,
por ser la más importante incubadora de científicos en el país y
por brindarme gratuitamente una educación de la más alta calidad.*

*A mis tutores y profesores,
de quienes recibí una formación científica invaluable, aportaciones teóricas, metodológicas y
prácticas para el desarrollo de mi trabajo de tesis, así como una confianza y apoyo totales,
que me permitieron formarme como investigadora y continuar creciendo como ser humano.
Muy especialmente a quienes conformaron mi comité de evaluación porque además,
dedicaron su tiempo a la lectura y al enriquecimiento de este trabajo:*

*Dr. Jesús Felipe Uribe Prado, Dra. Isabel Reyes Lagunes,
Dr. Elías A. Góngora Coronado, Dr. Rolando Díaz Loving,
Dr. Manuel Martínez Morales, Dra. Lucy María Reidl Martínez
y Dra. Guadalupe Acle Tomasini.*

*A mis queridos compañeros de estudio e ideales,
quienes también me ayudaron a forjar ideas e inquietudes,
por estar conmigo en todo momento,
ayudándome sin escatimar tiempo ni esfuerzo y
porque me han brindado su cariño y una inquebrantable amistad.*

*Al Dr. Javier Nieto Gutiérrez,
y al Comité Académico del programa doctoral,
por las facilidades para realizar este estudio,
así como por el tiempo compartido en las reuniones de trabajo.*

*A todos los Coordinadores de programas doctorales y a los participantes,
por hacer posible esta investigación con su colaboración.*

*A mi familia,
por apoyarme incondicionalmente.*

ÍNDICE

LISTA DE CUADROS	VII
LISTA DE TABLAS	VIIIVIII
LISTA DE FIGURAS	IIIX
LISTA DE APENDICES	X
INTRODUCCIÓN	XI
CAPÍTULO I. ANTECEDENTES	1
1. LA MOTIVACIÓN COMO MOTOR DE LA ACCIÓN: UNA REVISIÓN SOBRE SU ESTUDIO.....	2
2. LA MOTIVACIÓN DE LOGRO: ENLACE ENTRE MOTIVACIÓN Y DESEMPEÑO.....	15
3. CONSTRUCTOS DE META: DEFINICIONES, DIMENSIONES Y VARIABLES RELACIONADAS	36
4. DE LA MOTIVACIÓN A LA ACCIÓN: AUTORREGULACIÓN DE LA ACCIÓN	48
5. EL ALCANCE DE METAS: PROCESO Y VARIABLES IMPLICADAS	63
CAPÍTULO II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	79
CAPÍTULO III. ESTUDIOS PRELIMINARES	83
CONCEPTUACIÓN DEL CONSTRUCTO Y DE LA INVESTIGACIÓN	83
<i>Estudio 1. La comparación de los constructos de meta, logro y éxito</i>	83
Planteamiento del problema.....	83
Método.....	85
Participantes	85
Instrumento	85
Procedimiento.....	85
Resultados	86
Discusión.....	89
<i>Estudio 2. Las atribuciones ante el alcance de metas</i>	93
Planteamiento del problema.....	93
Método.....	95
Variables	95
Participantes	95
Instrumento	96
Procedimiento.....	96
Resultados	96
Discusión.....	98
<i>Estudio 3. La narración del alcance de una meta</i>	101
Planteamiento del problema.....	101
Método.....	102
Variables	103
Participantes	103
Instrumento.....	103
Procedimiento.....	104
Resultados	104
Características estructurales de las metas	104
Proceso de alcance	105
Discusión.....	106
<i>Estudio 4. Generación y validación de la Escala de Intención de Meta</i>	110
Planteamiento del problema.....	110
Método.....	112
Participantes	112
Instrumento.....	112
Procedimiento.....	112
Resultados	113
Discusión.....	118

<i>Corolario</i>	120
CAPÍTULO IV. ESTUDIOS FINALES	121
PATRONES, PREDICTORES Y SECUENCIA DEL ALCANCE DE METAS	121
<i>Estudio 5. El alcance de metas en exámenes del doctorado</i>	121
Planteamiento del problema.....	121
Método.....	124
Hipótesis conceptual	124
Participantes	124
Instrumentos	126
Variables	128
Procedimiento.....	129
Resultados	131
Análisis descriptivo.....	132
Comparación entre las submuestras de estudiantes del doctorado en psicología y otros doctorados	134
Comparación entre factores de la intención y del alcance.....	134
Hipótesis 1	135
Hipótesis 2	139
Análisis factoriales de segundo orden.....	146
Correlaciones entre factores de segundo orden	148
Hipótesis 3	149
Hipótesis 4	149
Discusión.....	154
<i>Estudio 6. El ingreso a un programa doctoral como meta</i>	175
Método.....	175
Variables	175
Participantes	175
Instrumentos	176
Procedimiento.....	176
Resultados	177
Análisis descriptivo.....	178
Comparación entre factores de la intención y del alcance.....	178
Hipótesis 1	178
Hipótesis 2	181
Factores de segundo orden	189
Correlaciones entre factores de segundo orden	189
Hipótesis 3	190
Hipótesis 4	191
Discusión.....	195
<i>Corolario</i>	204
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES	205
<i>Motivación y volición</i>	206
<i>Los constructos implicados en el alcance de metas</i>	208
<i>Resultados</i>	209
<i>Alcances del estudio</i>	213
<i>Importancia del estudio y principales aportaciones</i>	215
<i>Sugerencias</i>	217
<i>Cierre</i>	218
REFERENCIAS	221

LISTA DE CUADROS

CUADRO 1. EL ESQUEMA 2x2 DE LAS METAS DE LOGRO.....	30
CUADRO 2. CLASIFICACIÓN DE LOS CONCEPTOS DE META.....	39
CUADRO 3. ORGANIZACIÓN DEL PLAN DE PRUEBA PARA LA ESCALA DE INTENCIÓN DE META.	111
CUADRO 4. PONDERACIÓN EFECTUADA PARA GENERAR LA VARIABLE DEPENDIENTE GRADO DE ALCANCE.....	130

LISTA DE TABLAS

TABLA 1. EDAD DE LOS PARTICIPANTES, POR SEXO.	85
TABLA 2. REDES SEMÁNTICAS COMPARANDO LOS ESTÍMULOS, SEGÚN EL SEXO.	86
TABLA 3. COMPARACIÓN DE LAS REDES SEMÁNTICAS ENTRE ESTÍMULOS.	89
TABLA 4. ATRIBUCIONES AL ACTOR: ADJETIVOS Y ACCIONES.	97
TABLA 5. ATRIBUCIONES A LAS METAS: CARACTERÍSTICAS Y DEFINICIÓN.	97
TABLA 6. ATRIBUCIÓN AL AMBIENTE: AMBIENTE PROPICIO Y ASPECTOS EXTERNOS INTERVINIENTES.	98
TABLA 7. TIPO DE META DE LOS PARTICIPANTES.	105
TABLA 8. EDAD EN LA QUE SE PLANTEÓ LA META, SE ALCANZÓ Y AÑOS TRANSCURRIDOS PARA EL ALCANCE.	105
TABLA 9. VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE HABER ALCANZADO LA META.	106
TABLA 10. ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO PARA 12 SUBESCALAS DE LA ESCALA DE INTENCIÓN DE META.	114
TABLA 11. ACTIVIDADES REALIZADAS POR LOS ESTUDIANTES.	125
TABLA 12. DESCRIPCIÓN DE LAS ESCALAS EMPLEADAS.	127
TABLA 13. ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA DE LAS VARIABLES INCLUIDAS EN EL ESTUDIO.	132
TABLA 14. DIFERENCIAS ENTRE LOS FACTORES DE LA INTENCIÓN Y DEL ALCANCE, PRUEBA T DE STUDENT PARA MUESTRAS APAREADAS.	135
TABLA 15. ANÁLISIS FACTORIALES DE SEGUNDO ORDEN PARA LA INTEGRAR LOS PASOS DE ALCANCE.	147
TABLA 16. DESCRIPCIÓN DE LOS FACTORES DE SEGUNDO ORDEN DURANTE LA INTENCIÓN Y EL ALCANCE Y EL GRADO DE ALCANCE.	148
TABLA 17. ACTIVIDADES QUE LOS ASPIRANTES A INGRESAR AL DOCTORADO HABÍAN REALIZADO.	176
TABLA 18. ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA DE LAS VARIABLES DE PERSONALIDAD, EIM Y EAM PARA LOS ASPIRANTES AL DOCTORADO.	177
TABLA 19. DIFERENCIAS ENTRE LOS FACTORES DE LA INTENCIÓN Y DEL ALCANCE, PRUEBA T DE STUDENT PARA MUESTRAS APAREADAS.	179
TABLA 20. ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA DE LOS FACTORES DE SEGUNDO ORDEN, EN LOS ASPIRANTES AL DOCTORADO.	190

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. MODELO JERÁRQUICO DE MOTIVACIÓN DE LOGRO DE APROXIMACIÓN Y EVITACIÓN.....	26
FIGURA 2. PRIMER VÍNCULO EN EL MODELO DE RUTAS-ANTECEDENTES DE LAS METAS DE LOGRO	27
FIGURA 3. ELEMENTOS ESENCIALES DE LA TEORÍA DE ESTABLECIMIENTO DE META Y EL CICLO DE ALTO DESEMPEÑO	65
FIGURA 4. CONFIGURACIÓN SEMÁNTICA DE META PARA TODA LA MUESTRA.	87
FIGURA 5. CONFIGURACIÓN SEMÁNTICA DE LA DEFINICIÓN DE META PARA LA MUESTRA COMPLETA.	87
FIGURA 6. CONFIGURACIÓN SEMÁNTICA DE LOGRO PARA LA MUESTRA TOTAL.....	88
FIGURA 7. CONFIGURACIÓN SEMÁNTICA DE ÉXITO PARA TODA LA MUESTRA.	88
FIGURA 8. COMPARACIÓN DE LAS VARIABLES EN LOS ESTUDIANTES DE DOCTORADO, POR SEXO.....	137
FIGURA 9. COMPARACIÓN DE LAS VARIABLES SEGÚN TRES GRUPOS DE EDAD, EN LOS ESTUDIANTES DE DOCTORADO.	138
FIGURA 10. COMPARACIÓN DE LAS VARIABLES EN LOS ESTUDIANTES DE DOCTORADO, SEGÚN EL DICTAMEN DADO POR EL JURADO.	142
FIGURA 11. COMPARACIÓN ENTRE GRUPOS CONFORMADOS POR EL GRADO DE ALCANCE SUBJETIVO, EN LOS ESTUDIANTES DE DOCTORADO.	145
FIGURA 12. SECUENCIA DE LOS FACTORES DE SEGUNDO ORDEN DURANTE LA INTENCIÓN EN ESTUDIANTES DE DOCTORADO.....	151
FIGURA 13. SECUENCIA DE LOS FACTORES DE SEGUNDO ORDEN DURANTE EL ALCANCE EN ESTUDIANTES DE DOCTORADO.....	153
FIGURA 14. COMPARACIÓN ENTRE HOMBRES Y MUJERES PARA LAS VARIABLES OBJETO DE ESTUDIO, EN LOS ASPIRANTES AL DOCTORADO.	180
FIGURA 15. COMPARACIÓN DE LAS VARIABLES EN LOS ASPIRANTES AL DOCTORADO, SEGÚN TRES GRUPOS DE EDAD.	182
FIGURA 16. COMPARACIÓN DE LAS VARIABLES EN LOS ASPIRANTES A INGRESAR AL DOCTORADO, SEGÚN EL RESULTADO DEL PROCESO DE INGRESO.	184
FIGURA 17. COMPARACIÓN ENTRE GRUPOS SEGÚN EL GRADO DE ALCANCE SUBJETIVO, EN LOS ASPIRANTES AL DOCTORADO.....	187
FIGURA 18. SECUENCIA DE INTENCIÓN DE META PARA LOS ASPIRANTES A INGRESAR AL DOCTORADO.	192
FIGURA 19. SECUENCIA DE ALCANCE DE META PARA LOS ASPIRANTES A INGRESAR AL DOCTORADO.....	194

LISTA DE APENDICES

APÉNDICE A. CUESTIONARIO PARA LA TÉCNICA DE REDES SEMÁNTICAS	231
APÉNDICE B. REDES SEMÁNTICAS SOBRE META, LOGRO Y ÉXITO	232
APÉNDICE C. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS DE LOS PARTICIPANTES DEL ESTUDIO DOS.....	234
APÉNDICE D. CUESTIONARIO SOBRE CÓMO SE ALCANZA UNA META	235
APÉNDICE E. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS DE PARTICIPANTES Y RESULTADOS DEL ESTUDIO TRES.....	237
APÉNDICE F. CUESTIONARIO SOBRE EL ALCANCE DE UNA META	239
APÉNDICE G. CODIFICACIÓN DE LA CLASIFICACIÓN DE LAS METAS.....	242
APÉNDICE H. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS DE LOS PARTICIPANTES DEL ESTUDIO CUATRO.....	243
APÉNDICE I. CONSTRUCTOS Y REACTIVOS PARA LA VALIDACIÓN.....	244
APÉNDICE J. INSTRUMENTO EMPLEADO EN LA VALIDACIÓN.....	247
APÉNDICE K. RESUMEN DE LAS CARACTERÍSTICAS PSICOMÉTRICAS Y LA DECISIÓN POR REACTIVOS DE LA ESCALA DE INTENCIÓN DE META	251
APÉNDICE L. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS DE LOS PARTICIPANTES DEL ESTUDIO CINCO	254
APÉNDICE M. REACTIVOS DE INTENCIÓN DE META	255
APÉNDICE N. REACTIVOS DE ALCANCE DE META	256
APÉNDICE Ñ. OPERACIONES PARA GENERAR VARIABLES DE ESPECIFICACIÓN DEL MARCO TEMPORAL DE LA META, TIPO DE META SEGÚN EL PLAZO Y APROXIMACIÓN A LA INTENCIÓN DE META.....	257
APÉNDICE O. ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA PARA LOS ESTUDIANTES DE DOCTORADO, PUNTAJES CRUDOS	259
APÉNDICE P. COMPARACIÓN ENTRE ESTUDIANTES DEL DOCTORADO EN PSICOLOGÍA Y OTROS DOCTORADOS	260
APÉNDICE Q. DIFERENCIAS POR SEXO EN ESTUDIANTES DEL DOCTORADO, SEGÚN LA PRUEBA <i>T DE STUDENT</i> PARA MUESTRAS INDEPENDIENTES	263
APÉNDICE R. DIFERENCIAS EN TRES GRUPOS DE EDAD, DE DICTAMEN Y DE GRADO DE ALCANCE SUBJETIVO, PARA LOS ESTUDIANTES DE DOCTORADO, MEDIANTE ANÁLISIS DE VARIANZA DE UNA VÍA (H_1 Y H_2)	264
APÉNDICE S. CORRELACIONES ENTRE FACTORES DE SEGUNDO ORDEN EN LA INTENCIÓN Y EN EL ALCANCE, ESTUDIANTES DE DOCTORADO	270
APÉNDICE T. ANÁLISIS DE REGRESIÓN PARA ESTUDIANTES DE DOCTORADO (H_3 Y H_4)	271
APÉNDICE U. RELACIONES CONCEPTUALES PROPUESTAS PARA LAS SECUENCIAS DE VARIABLES EN LA INTENCIÓN Y EN EL ALCANCE.....	276
APÉNDICE V. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS DE LOS PARTICIPANTES DEL ESTUDIO SEIS	277
APÉNDICE W. ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA DE LAS VARIABLES PARA LOS ASPIRANTES AL DOCTORADO, PUNTAJE CRUDO	278
APÉNDICE X. DIFERENCIAS ENTRE HOMBRES Y MUJERES EN LOS ASPIRANTES AL DOCTORADO, SEGÚN LA PRUEBA <i>T DE STUDENT</i> PARA MUESTRAS INDEPENDIENTES.....	279
APÉNDICE Y. DIFERENCIAS POR TRES GRUPOS DE EDAD, DE RESULTADO Y DE GRADO DE ALCANCE SUBJETIVO EN LOS ASPIRANTES AL DOCTORADO, MEDIANTE ANÁLISIS DE VARIANZA DE UNA VÍA (H_1 Y H_2).....	280
APÉNDICE Z. CORRELACIÓN ENTRE FACTORES DE SEGUNDO ORDEN PARA LAS ETAPAS DE INTENCIÓN.....	286
Y DE ALCANCE, ASPIRANTES AL DOCTORADO	286
APÉNDICE Z BIS. ANÁLISIS DE REGRESIÓN PARA ASPIRANTES AL DOCTORADO (H_3 Y H_4)	287

INTRODUCCIÓN

Desde tiempos antiguos, el ser humano se ha interesado en saber más acerca de sí mismo. Los puntos focales para entenderse han variado según el *zeitgeist*, el cual indudablemente enmarca el pensamiento factible de desarrollar. Así, en la evolución de este pensamiento, se han tenido objetos de observación para hacer inferencias, tales como la esencia, el alma, los humores, la mente, etc. Poco a poco, los objetos de estudio fueron haciéndose menos abstractos, dando origen a la ciencia que atañe a este trabajo, que es la Psicología.

En la actualidad, se cuenta con diferentes enfoques tanto para la comprensión del hombre como para la resolución de las problemáticas que éste enfrenta. En general, las teorías y la intervención en Psicología se conceptúan desde el análisis de la patología o desde los recursos y fortalezas, ambos derivados de aproximaciones epistemológicas divergentes, las cuales delimitan el objeto de estudio, los constructos relevantes, el método y las técnicas a emplear para llegar al conocimiento, así como las estrategias de intervención.

El estudio psicológico del ser humano, caracterizado por la solución de alguna problemática existente, favoreció la centralidad de lo patológico o desadaptativo, durante varias décadas. Ocurrió entonces un cambio de paradigma y con él emergió la exploración de la potencialidad de los individuos en la salud. Esto permitió reconocer la existencia del Humanismo, la Tercera Fuerza de la Psicología. Desde sus inicios, esta corriente examinó el desarrollo de la persona, concibiendo al hombre como un ser poseedor de una tendencia natural hacia la salud y el crecimiento (Maslow, 1954, 1971/1982, 1968/2001a, 1996/2001b).

Otras corrientes también han propugnado por esas ideas, como es el caso de los enfoques sistémicos de psicoterapia (Milton H. Erickson s.f. en O'Hanlon, 1987/1993); en ellos se propone emplear todo lo que el cliente trae consigo, como recursos para conseguir el cambio. Otra sería la psicología positiva (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000), que estudia los aspectos positivos del ser humano, tales como la felicidad, el optimismo y el bienestar, entre otros.

Maslow (1971/1982) propuso que debería investigarse a personas excepcionales, con la finalidad de descubrir la potencialidad humana. Precisamente, la inclinación de conocer más sobre las personas dentro de un contexto positivo fue lo que dio origen a este proyecto de investigación. Al inicio se tenían varias inquietudes sobre qué rasgos de personalidad

compartían quienes tenían éxito en su profesión, qué los motivaba, qué hacían distinto quienes conseguían logros importantes en sus vidas, qué les permitía ser considerados excepcionales, qué los llevaba a perseguir tales fines, entre otras.

Partiendo de esas inquietudes se buscaron teorías e investigaciones que pudieran dar respuesta a esos temas. Una de las primeras lecturas fue la del libro “*Goal concepts in personality and social psychology*” de Pervin (1989), lo cual sin duda, demarcó con mayor claridad el objeto de estudio de esta tesis.

En general, las temáticas abarcaban el planteamiento de metas, que surgían de una motivación (Véase Pervin, 1989), fenómeno que se explicaba desde la cognición y la personalidad (Austin y Vancouver, 1996). También se encontraron temáticas en torno a los mecanismos para convertir las metas en asequibles (Latham y Locke, 1991; Pervin, 1989), así como el proceso dirigido al alcance, aspectos sustentados en la volición (Austin y Vancouver, 1996; Barlas y Yasarcan, 2006; Frese, Stewart y Hannover, 1987; Gollwitzer, Heckhausen y Steller 2003; Latham y Ernst, 2006; Little, 1983).

A partir del conocimiento de las variables incluidas en la motivación y la volición, se notó que algunas de ellas se encontraban traslapadas en ambos campos de estudio, por lo que se inició el bosquejo de las investigaciones que conformarían la tesis doctoral, las cuales buscaron aproximarse paulatinamente a la caracterización del comportamiento exitoso. Para ello, se partió de la conceptualización del éxito (Blank, 1982), como un sinónimo del alcance de metas.

En la planeación se programaron tres estudios exploratorios que permitieran examinar cómo concebía la población mexicana a las metas y qué aspectos favorecían su logro, para determinar las variables incluidas en el proceso de consecución. El estudio uno tuvo el propósito de clarificar el significado de los constructos meta, logro y éxito, haciendo comparaciones por sexo (intraestímulo) como indica la técnica de Redes Semánticas Naturales Modificadas (Reyes Lagunes, 1993) y entre estímulos, con la finalidad de determinar el grado de parecido entre los constructos. Para este último análisis se aplicó el mismo procedimiento, empleando las combinaciones posibles entre pares de estímulos (i.e. meta-logro, meta-éxito, etc.).

El propósito del estudio dos fue indagar los aspectos a los que se atribuía el logro exitoso de una meta en cuanto al actor, la meta y el ambiente, empleando al cuestionario como

técnica de recolección de datos. Este estudio se enmarcó en la teoría atribucional de Weiner (2000).

En el estudio tres se solicitó a los participantes que narraran su experiencia en el alcance de una meta importante y que respondieran a algunas preguntas, con el propósito de definir ciertas características estructurales de las metas asociadas al logro y los aspectos involucrados en la consecución de metas. La investigación se basó en la metodología empleada por Falbo (1977), Uribe Prado, Valle Gómez, González Sánchez y Flores Salazar (2003) y se sustentó en las teorías consultadas previamente, pues se trató de integrar todas las variables que se presentan durante la consecución de una meta.

En el estudio cuatro, con la información teórica y conceptual recabada previamente, así como los hallazgos provenientes de los tres estudios previos se diseñó un plan de prueba que dio lugar a 13 subescalas y 8 dimensiones de meta. Considerando dicho plan se elaboraron los reactivos para generar una Escala de Intención de Meta (EIM), culturalmente relevante. Esta escala se validó con la población que conformaría el estudio final. Los reactivos se seleccionaron y corrigieron mediante un estudio piloto con estudiantes de maestría y doctorado, cuyos resultados específicos no se informan en este documento, debido a que prácticamente no se hicieron modificaciones. A partir de ese instrumento, se redactaron en pasado sólo aquellos reactivos que conservaban el sentido y que serían congruentes, cuando se aplicaran después de que la persona hubiera actuado para alcanzar la meta. Fue así como se conformó la Escala de Alcance de Meta (EAM), en la cual se conservó la estructura factorial obtenida con la EIM, con la finalidad de comparar las variables medidas en la etapa de intención con la de alcance. Para la EAM, se obtuvieron los índices de confiabilidad con la población del estudio cinco.

Finalmente, para el último estudio se requería de una población que hubiera destacado de la población general en algún ámbito, con lo cual, se podría suponer que era exitosa en sí misma y por tanto, que cumplía con el requisito indispensable para estudiar el comportamiento exitoso. Por otra parte, para decidir qué población abordar, se pensó en su disponibilidad y en que aceptara participar.

Bien sabido era que en el país, quienes hacían estudios en el nivel de educación superior eran minoría y particularmente, quienes continuaban sus estudios hasta el posgrado; todavía eran menos quienes estudiaban el doctorado. Se eligió como participantes de los

estudios cinco y seis, respectivamente, a estudiantes de doctorado de una universidad pública y a quienes aspiraban a ingresar a ese nivel, en un posgrado de la misma universidad.

Los estudios finales buscaron identificar las diferencias en el patrón que seguían las variables investigadas, según el grado de alcance de meta, el sexo y la edad; distinguir los factores que predecían el alcance de meta y detallar la secuencia en la que se ordenarían las variables objeto de estudio. Se trató de un estudio tipo encuesta con dos etapas de aplicación: intención de meta y alcance de meta.

En la primera etapa, la meta se entendió como algo que se quería lograr y que se encontraba en prospectiva, tal como corresponde a su equivalente de intención de meta (Gollwitzer, 1999). En esta etapa, se aplicó la EIM y las escalas correspondientes a las variables de personalidad: la de Orientación al Logro y la de Evitación al Éxito.

En la segunda etapa, se calificó a la meta como un resultado, en retrospectiva, es decir, se preguntó por la meta una vez que la persona había hecho algo para conseguirla. Como se mencionó anteriormente, se seleccionaron algunos reactivos de la EIM y se redactaron en pasado para integrar la EAM. Esta última escala no se sometió al análisis factorial, ya que se pretendía comparar ésta con la aplicada en la etapa de intención, por lo que los factores se conformaron a partir de los hallados en la EIM.

De manera general, puede decirse que se cumplieron los propósitos planteados en cada una de las investigaciones y que resultó relevante volver concretas a las variables participantes en la consecución de metas, mediante la generación de un instrumento de medición, la clarificación del papel que jugaban y la aproximación desde una mirada científica y con un proceder sistemático para estudiar el fenómeno de alcanzar metas.

En lo que respecta a la organización del presente documento, en el capítulo I se hallan los antecedentes. En dicho apartado se recogen aspectos teóricos, conceptuales y datos derivados de investigaciones, que dan idea del abordaje empleado en el alcance de metas y que comienzan a encuadrar las investigaciones efectuadas.

Ese capítulo se divide en cinco temáticas. La primera abarca a la motivación y a sus principales posiciones para definirla y estudiarla; la segunda es la motivación de logro, incluyendo los aspectos implicados en la misma y diferentes constructos de la misma. La tercera temática trata sobre los constructos de meta, con sus definiciones y características; la

cuarta versa sobre la volición y describe el papel de la voluntad personal en el alcance de las metas y finalmente, la quinta temática es sobre alcance de metas, explicando las etapas del proceso y las variables participantes en el mismo.

En realidad, la separación de los apartados es puramente didáctica, pues tanto el adecuado establecimiento de metas, como su traducción en acciones exitosas son procesos volitivos (Latham y Locke, 1991), cuyo origen es motivacional.

Al interior de estos apartados se tocan tópicos más específicos, entre los que destacan: las necesidades, los valores, el efecto de la cultura en la elección de las metas, las actitudes, el *locus* de control, los referentes de aproximación-evitación, la elección de alternativas, la toma de decisiones, las expectativas, las atribuciones, la autoeficacia, los aspectos estructurales de las propias metas, la autorregulación de la acción, la capacidad para ser agente causal (*agency*) y la conducta dirigida a la meta.

En el capítulo II se presenta el planteamiento del problema. Éste recorre las principales problemáticas en el estudio de las metas de manera general, desde su surgimiento hasta su alcance.

Enseguida, en el capítulo III se encuentran los informes de los tres estudios exploratorios y el correspondiente a la generación y validación de la EIM; en el capítulo IV se describen los dos estudios finales. El informe de cada uno de los seis estudios se integró por su planteamiento, método, resultados y discusión.

Se finaliza con el capítulo V correspondiente a las conclusiones. Asimismo, se incluyen las referencias consultadas y los apéndices que detallan los instrumentos empleados, algunos procedimientos seguidos y una descripción más amplia de ciertos resultados.

CAPÍTULO I

ANTECEDENTES

Cuando el hombre comienza a pensar sobre sí mismo y lo comunica, ocurre un avance importante en la exploración y el conocimiento del ser humano. En ese momento, surge en la Grecia antigua, la filosofía como ciencia. De ella derivan tres disciplinas básicas para la comprensión del comportamiento humano: la ontología, la axiología y la epistemología. Particularmente, los filósofos presocráticos se interesaron en responder cuál era la esencia del ser humano o qué energía les permitía moverse, aspectos ampliamente relacionados con el tema de la motivación que esta tesis aborda.

Con el avance de la ciencia y la tecnología en la Era Moderna, posterior al periodo renacentista y enmarcada por los descubrimientos de Isaac Newton y Charles Darwin, se da paso al pensamiento positivista, centrado en la construcción de la “verdad”, mediante lo hallado a través de la evidencia, la comprobación y la contrastación, esto es: el método. Entonces, surgieron necesidades para obtener conocimiento sobre la naturaleza y el género humano, puesto que se requerían métodos apropiados y aparatos de medición, que evidenciaran las conclusiones a las que se llegara.

En esa época, los psicofisiólogos sentaron el antecedente para el posterior desarrollo de la psicología como disciplina independiente, ocurriendo así la escisión con la filosofía. En opinión de Edwards (1999), la fundación de la psicología como ciencia se constituyó por y alrededor de dos movimientos culturales: el laboratorio científico de Wilhelm Wundt y la ciencia de la experiencia de William James.

Teniendo esos precurrentes –bien sea por seguidores o por reaccionarios–, se conformaron los sistemas psicológicos que dieron origen a los abordajes teóricos, conceptuales y experimentales o de investigación diferenciados, los cuales fueron el asociacionismo, el estructuralismo, el funcionalismo, el psicoanálisis, el conductismo y la teoría de la gestalt (Marx y Hillix, 1963/2000).

Desde el surgimiento de la disciplina, tanto el pensamiento y la motivación, como la cognición y la conducta dirigida a la meta han sido del interés de los psicólogos. Estos temas forman parte de la triada de la cognición, la emoción y la volición (Pervin, 1989), áreas básicas de estudio en la psicología.

La motivación y la volición son los dos pilares más sólidos para comprender la conducta propositiva, como lo es el alcance de metas. Sin duda alguna, el origen, la elección y el establecimiento de una meta son aspectos motivacionales, mientras que el hacerlas asequibles y su traducción en acciones efectivas son un proceso volitivo (Latham y Locke, 1991).

Precisamente debido a que el proceso de alcanzar metas está permeado por la motivación y la volición, resulta complicado separar a una de la otra. Esta dificultad ha favorecido el abordaje del fenómeno desde diferentes perspectivas y mediante variados constructos. A continuación se desarrollan cinco temas, indispensables para entender todo lo que involucra la temática de las metas y su alcance. Éstos son la motivación, la motivación de logro, los constructos de meta, la volición y el alcance de metas.

1. La motivación como motor de la acción: Una revisión sobre su estudio

Siendo la comprensión del comportamiento humano el objeto de estudio de la psicología, ésta se ha planteado diversas preguntas. Por qué se hace lo que se hace y con qué energía son dos de las que permitieron disertar sobre la motivación (Edwards, 1999; Sansone y Harackiewicz, 2000).

Hasta 1970, los enfoques para estudiar la motivación estuvieron dominados por corrientes excluyentes entre sí, como son las posturas conductual y psicodinámica. La conductual consideraba que la motivación estaba fuera del individuo, determinada por los reforzadores y los castigos del ambiente y la psicodinámica proponía que estaba dentro del individuo, en impulsos que le impelían a actuar, pero fuera de la consciencia (Véase Locke y Latham, 2002). Posteriormente, aparecieron las posturas gestaltistas divididas en teorías del campo y del balance (Véase Weiner, 1992). Luego se elaboraron las teorías humanistas, las cognoscitivas y las sociocognoscitivas.

A pesar de que las primeras teorías se ubicaban en corrientes que en apariencia excluían lo cognoscitivo, ya presentaban ciertos contenidos de esa índole. Sin embargo, el parteaguas entre las posiciones de la anticonsciencia y la revolución cognoscitiva, ocurrió con el planteamiento de Ryan (1970 en Locke y Latham, 2002). Él propuso que los propósitos conscientes, los planes, las intenciones, las tareas y los gustos (primer nivel explicativo de los conceptos) afectaban a la conducta humana y que eran las causas motivacionales inmediatas de la mayor parte de ella.

Hoy en día predominan las posturas cognoscitivistas, como se ve enseguida en la clasificación de J. S. Eccles y Wigfield (2002). En la opinión de estos autores, las teorías cognoscitivistas modernas se enfocan en la relación que guardan las creencias, los valores y las metas, con la acción y las clasifican en cuatro categorías: (a) teorías enfocadas en la expectativa, como la de autoeficacia y las del control; (b) teorías enfocadas en las razones para establecer un compromiso, tales como las teorías de la motivación intrínseca, del interés y de las metas; (c) teorías que integran expectativas y valores, por ejemplo las teorías de la atribución, las modernas de la expectativa-valor y la de la autovalía y (d) teorías que integran la motivación y la cognición, como las teorías sociocognoscitivas de autorregulación y motivación, las teorías que vinculan a la motivación y a la cognición, las teorías de motivación y volición, la integración de teorías motivacionales de autorregulación y los modelos de expectativa-valor.

Es así que las teorías motivacionales se agrupan en cuatro programas de investigación, según Lakatos (1971 en Hyland, 1988): teoría de J. W. Atkinson, teoría de la meta de E. A. Locke, teorías cognoscitivas o atribucionales y las ideas de autodeterminación.

A partir de su especificidad y cercanía causal, Lee, Locke y Latham (1989) proporcionan una clasificación de teorías motivacionales que predicen el desempeño en el trabajo. Las teorías más inespecíficas y distantes son las teorías basadas en necesidades (e.g. C. P. Alderfer y A. H. Maslow); las intermedias son las basadas en valores (e.g. teoría de la equidad de J. Stacy Adams, teoría de la expectativa-valencia-instrumentalidad de Víctor Vroom) y las más específicas y cercanas causalmente son las de metas (e.g. Latham y Locke, 1991) y las de la cognición social (e.g. Bandura, 1989).

Mace (1935 en Locke y Latham, 2002) fue el primero en examinar los efectos de diferentes tipos de metas en el desempeño de la tarea. Otras teorías de motivación en el trabajo son la X y Y de Douglas McGregor, en la cual, el autor diferencia entre personas motivadas intrínsecamente por el trabajo (Y) y las que no (X); la teoría de los factores higiénicos y motivacionales de Frederick Herzberg, en ella, los primeros son necesarios para permanecer en el trabajo, su ausencia causa insatisfacción, pero no mejoran la motivación, a diferencia de los segundos que sí la incrementan y generan satisfacción. La teoría del establecimiento de meta (*goal setting theory*) de Edwin A. Locke y Gary P. Latham (Lee et al., 1989) también indica qué características de las metas mejoran el desempeño laboral.

La raíz del término motivación, según la Real Academia Española ([RAE], 2001, recuperado de <http://buscon.rae.es/drae/>), proviene del latín tardío *motivus*, relativo al movimiento. Motivación es la acción y efecto de motivar, a su vez, motivar es “dar causa o motivo para algo, dar o explicar la razón o motivo que se ha tenido para hacer algo o disponer del ánimo de alguien para que proceda de un determinado modo” (s.p.).

Algunas definiciones de motivación, que resumen varios puntos de vista, indican que la motivación es

- ❖ aquello que imprime energía o que impulsa (Sansone y Harackiewicz, 2000; VandenBos, 2007; Woodworth, 1918 en E. J. Murray, 1964);
- ❖ lo que es generado por una tensión y que busca reducirla o decrementar el estado de desequilibrio (Allport, 1955/1985; Carver y Scheier, 2000; Hull, 1931; H. A. Murray, 1938 en E. J. Murray 1964);
- ❖ aquello que guía a la conducta o desencadena acciones hacia un resultado o dirección particular (Hull, 1931; E. J. Murray, 1964; Sansone y Harackiewicz, 2000; Scriven, 1991; VandenBos, 2007; Woodworth, 1918 en E. J. Murray, 1964);
- ❖ movimiento dirigido (McDougall, 1908) o conducta funcional con propósito (Tolman, 1932/1967);
- ❖ la disposición o voluntad para gastar cierta cantidad de esfuerzo (Allport, 1955/1985; Scriven, 1991; VandenBos, 2007).

Para Latham y Ernst (2006) la motivación resulta de la interacción recíproca entre el individuo y el ambiente y consideran que sus pilares son la elección, el esfuerzo y la persistencia. Esta opinión es semejante a la de Edwards (1999), en la que se incluyen las acciones involucradas. Él consideró que la motivación es el estado de las ideas que se tienen sobre las diferencias en los actos de una ocasión a otra, es decir, de los eventos humanos que tienen significado y valor. Agrega que el término motivación es una etiqueta y no una sustancia o entidad y que sus principales variaciones están en la elección de los actos, la intensidad relativa con la que se ejecuten y los sentimientos que los acompañan.

En términos de conducta observable, como algunos autores sugieren estudiarla (Maehr y Simmonds, s.f., recuperado de <http://www.google.com/search?q=cache:t8xE71N22eIJ:self>).

uws.edu.au/Conferences/2004_Maehr_Simmonds.pdf+%22Nicholls%22+%22Achievement+Motivation+Conceptions%22&hl=en&ct=clnk&cd=10; E. J. Murray, 1964), la motivación se manifiesta en el esfuerzo que se imprime (McDougall, 1908), en la persistencia de la persona para conseguir lo que se ha propuesto (Tolman, 1932/1967), la conformación de hábitos gracias al reforzamiento por las consecuencias (Hull, 1931), que permiten aprender (Allport, s.f. en Madsen, 1972; McClelland, 1908 en E. J. Murray, 1964) mediante recompensas o castigos externos que guían la acción (Ryan y Deci, 2000).

Grosso modo, los enfoques en el estudio de este tópico, se han sustentado en dos tipos de explicaciones: Por una parte, aquellas que se concentran en los impulsos conectados a la sobrevivencia y a la procreación o en las necesidades biológicas, como el aguijón que moviliza al individuo y por otra, las que consideran que el inicio del movimiento se debe a las recompensas o a los castigos extrínsecos.

En lo que respecta al primer punto, a inicios y a mediados del siglo pasado, los autores se interesaron en hacer listados de los motivos, instintos o necesidades existentes, entre los que destacaron: los 11 instintos y siete emociones de McDougall (1908); las 28 necesidades psicogenéticas y 13 viscerogenéticas de H. A. Murray; los 16 *Ergs* de H. B. Cattell; los 16 motivos de Madsen (Véase Wicker, Lambert, Richardson y Kahler, 1984); las cinco necesidades de Maslow (1954) y las tres necesidades de Alderfer (1972 en Edwards, 1999).

La segunda explicación se ha manifestado en dos ramas del estudio de la motivación. La primera rama es la conformación de hábitos y el aprendizaje que se puede adquirir mediante las contingencias. Inicialmente fue planteada por Tolman (1932/1967) y después por Allport (1951 en Latham y Pinder, 2005). La segunda rama es la de la energetización de un campo diagramado vectorialmente, en la que la valencia del estímulo que motiva, cobra importancia. Fue planteada primeramente por Lewin (s.f. en Hall y Lindzey, 1970/1974).

Ambas ramas se sustentan en lo que se ha llamado: la visión clásica de la motivación. Esta visión se fundamenta en los principios de la doctrina filosófica del hedonismo, la cual buscaba el placer y evitaba el displacer. Así se concibieron las nociones de aproximación o acercamiento y de evitación o alejamiento, semejantes a lo que proponía la Ley del efecto de Edward L. Thorndike. En la aproximación, la conducta es dirigida por un evento o posibilidad positiva o deseable, mientras que en la evitación, por un evento o posibilidad negativa o indeseable (Elliot y Church, 1997).

El estudio de la motivación en términos de asociaciones conductuales que involucran contingencias –derivada de la antedicha primera rama–, explican dos términos básicos: la motivación intrínseca y la extrínseca. Para entenderlas, debe considerarse que existen actividades que son fines en sí mismas, las cuales parecen estar asociadas con sentimientos positivos, tales como el interés, el disfrute y la satisfacción (Sansone y Harackiewicz, 2000) y otras son instrumentales, es decir, son medios para conseguir un fin determinado. El interés en un resultado, se debe a la recompensa que generará, que puede ser interna, si está implícita en la tarea o externa, si se obtiene debido a la consecuencia de haberla realizado.

Entonces, en la motivación intrínseca, la actividad en sí misma es recompensante, se disfruta y causa satisfacción, por lo que el interés en efectuarla es alto, mientras que en la extrínseca, la persona actúa motivada por la consecuencia externa que obtendrá al realizar la acción (Ryan y Deci, 2000; Sansone y Harackiewicz, 2000).

La motivación intrínseca refleja la propensión del organismo para involucrarse en actividades que le interesan, mediante las cuales, aprende, desarrolla y expande sus capacidades. El comportamiento de la persona lo determina la satisfacción inherente a la tarea o la conducta *per se*. Según la teoría de la evaluación cognoscitiva (Deci y Ryan, 1980 en Ryan y Deci, 2000), los eventos que dan soporte a la autonomía y a la competencia percibida, aumentan la motivación intrínseca y los que las afectan negativamente, la disminuyen.

La motivación extrínseca ocurre cuando la persona se encuentra motivada por factores externos, es decir, cuando buscan recompensas tangibles, que pueden ser materiales o sociales (Bandura, 1989).

Ryan, Mims y Koestner (1983 en Ryan y Deci, 2000), introdujeron una tipología de contingencias de recompensa, en la que consideraban que había tres tipos de recompensas: recompensas no contingentes a la tarea, recompensas contingentes a la tarea y recompensas contingentes al desempeño.

La recompensa por el alcance de una meta es la autosatisfacción, mientras que el esfuerzo necesario para alcanzarla, es el medio por el cual las personas evitan el descontento asociado con un desempeño menor al estándar. Las recompensas internas influyen más poderosamente en el esfuerzo y en el logro, en comparación con las recompensas externas, como el alabo o las calificaciones (Bandura, 1977).

La disminución de la motivación interna debido a recompensas externas, se ha manifestado en lo que se conoce como el efecto de socavación (*undermining effect*), descrito por Ryan y Deci (2000) y el efecto de sobrejustificación (*overjustification effect*), definido por Sansone y Harackiewicz (2000). Tratándose de aspectos cognoscitivos y emotivos, esto también pudiera ser explicado por la teoría de la disonancia cognoscitiva de León Festinger.

En estudios realizados en México en el ámbito educativo, la motivación extrínseca fue un predictor del promedio actual de un estudiante, mientras que la intrínseca, del promedio del semestre anterior (Correa Romero, 2006).

A partir de la aproximación-evitación, Edward Chace Tolman y Kurt Lewin hicieron una descripción vectorial del proceso motivacional –segunda rama de la motivación por recompensas o castigos–, en la cual, como ya se dijo, la valencia es un concepto importante.

La valencia es la diferencia entre el valor del atractivo de la ocurrencia de una alternativa o resultado y la no ocurrencia (Sussmann y Vecchio, 1985). De la misma manera, para Atkinson (1964 en Weiner 2000) es la consecuencia emocional del alcance o no alcance de la meta.

Para Latham y Locke (1991), la valencia se refiere a la satisfacción esperada o anticipada del alcance de cierto número de niveles de desempeño y se halla relacionada con la preferencia por una alternativa. La preferencia por un resultado es producto de la comparación entre el atractivo de la presencia y de la ausencia del mismo. La preferencia depende del orden de alternativas según su atractivo (evaluación del sentido o significado) o utilidad (*subjective expected utility*). Se tienen entonces cuatro combinaciones para conceptuar a la valencia del resultado y a la valencia de la alternativa: (a) presencia de la alternativa y ocurrencia del resultado, (b) presencia de la alternativa sin ocurrencia del resultado, (c) ausencia de la alternativa y ocurrencia del resultado y (d) ausencia de la alternativa y no ocurrencia del resultado (Sussmann y Vecchio, 1985).

Otros autores que hacen énfasis en la activación de la motivación en términos de valencia son Wright y Brehm (1989). El concepto de valencia está relacionado con la energía y con el esfuerzo que la persona decide imprimir en una conducta instrumental y ello depende de la dificultad de la tarea, la posibilidad de alcanzar la meta y el atractivo de ésta, que en combinación determinan la motivación potencial, definida como la máxima cantidad de energía que un individuo será capaz de invertir en un resultado. La magnitud de la valencia se traza en

un vector: la dificultad de la tarea (i.e. fácil, difícil, imposible) en el plano de las *X* y la motivación potencial (i.e. baja, alta) en el de las *Y*. La magnitud de la valencia incrementa directamente con la energetización, la que a su vez, varía en función de la dificultad de la tarea instrumental (Wright y Brehm, 1989).

Particularmente, la teoría del campo de Lewin (Véanse Deutsch y Krauss, 1965; Hall y Lindzey, 1970/1974) y los conceptos dinámicos que de ella derivaron permitieron entender cómo competían los motivos. Esto dio origen al planteamiento del conflicto entre metas, del cual ya hablaba H. A. Murray desde 1954 y posteriormente, Carver y Scheier (1982), Peterson (1989) y Read y Miller (1989).

Retomando el desarrollo en el estudio de la motivación, es necesario recordar que en los enfoques iniciales se trataba de equiparar a la psicología con las ciencias naturales, por lo que el innatismo como origen de la motivación cobró fuerza. Activación (*arousal*) y energía fueron aspectos fundamentales en esta visión y dieron paso a términos tales como instintos, necesidades e impulsos. Discutir éstos y otros conceptos resulta indispensable en este documento.

Un motivo es la tendencia a procurar una clase general de incentivos que están altamente fusionados con el afecto (Véase Emmons, 1989). También es un estado específico de activación fisiológica o psicológica, que dirige la energía de un organismo hacia una meta (VandenBos, 2007). Este último autor los divide en (a) fisiológicos, primarios u orgánicos, como hambre, sed y necesidad de sueño y en (b) personales, sociales o motivos secundarios, como afiliación, competitividad, intereses individuales y metas.

Para E. J. Murray (1964), el motivo se divide en: impulso –entendido como el proceso interno que aguijonea a una persona para actuar, el cual recibe influencia del ambiente– y meta por alcanzar –que puede establecerse para conseguir deseos conscientes (i.e. lo que se quiere) o bien, para obtener una recompensa externa–.

En sus inicios, las aproximaciones al estudio de los motivos tuvieron eco en los instintos (*instincts*) innatos descritos por McDougall (1908) o bien, en los impulsos (*drives*) de Tolman (1932/1967, 1943). Este último no sólo se refirió a lo puramente biológico (e.g. apetitos: hambre, sed, sexo, etc. y aversiones: agresión), puesto que incluyó ciertos impulsos sociales o de segundo orden (e.g. curiosidad, imitación, cooperación, lealtad, etc.), como medios para alcanzar a los de primer orden o apetitos. En la parte biológica, los apetitos surgen por

condiciones metabólicas internas y finalizan cuando se alcanzan los objetos de meta positivos, mientras que las aversiones surgen por lo que está presente en el ambiente actual o potencial y terminan al evitarlo.

Para Allport (1955/1985), la cualidad impulsiva del instinto está autocontenida en el organismo, ese instinto lo empuja, arrastra y maltrata, le da energía que no tendría de otra manera y también le da propósito. Agrega que los instintos son medios para asegurar la supervivencia. Divide a las disposiciones innatas en (1) tendencias comunes a la especie que contribuyen a su supervivencia y que incluye a todo lo instintivo (e.g. reflejos, impulsos y procesos homeostáticos); (2) herencia genética y (3) capacidades latentes o potenciales, útiles para el proceso de evolución, que aseguran el crecimiento y tener una estructura ordenada (e.g. la capacidad de aprender que abarcaría desde hábitos simples hasta conciencia moral, autoconcepto, etc.).

De manera general, tanto los instintos como los impulsos son innatos y se conciben como un estado interno, como una necesidad o condición que incita al individuo a la acción (Covington, 2000). Ambos están destinados a cubrir aspectos de origen biológico, tales como la supervivencia, la procreación u otras necesidades biológicas (Sansone y Harackiewicz, 2000). Como puede apreciarse, en algunos casos, instintos, impulsos y necesidades son similares.

Los instintos, los impulsos y las necesidades son fuerzas que se originan en el organismo y que empujan o arrastran al individuo hacia su satisfacción (Góngora Coronado, 2007, conversación personal). Desde su más temprana aparición, todos ellos se dividieron en biológicos y sociales (Véanse Allport, 1955/1985; Maslow, 1954, 1971/1982, 1968/2001a, 1996/2001b; Tolman, 1932/1967, 1943).

Un instinto se activa a partir de la información genética acumulada que tienen los miembros de una especie, para responder a las amenazas del medio ambiente y conseguir su preservación. Según VandenBos (2007), un impulso es un estado generalizado que motiva una actividad o un curso de acción, el cual hipotéticamente es causado por la privación de una sustancia requerida, por la presencia de un estímulo negativo o por la ocurrencia de eventos negativos.

Una necesidad es una condición de tensión de un organismo, que resulta de la privación de algo requerido para la supervivencia, el bienestar o la realización personal (Latham y Ernst, 2006; VandenBos, 2007). H. A. Murray, A. H. Maslow y C. P. Alderfer arreglaron

jerárquicamente a las necesidades. Latham y Ernst agregan que éstas son fisiológicas y psicológicas, lo cual es acorde con la visión de Maslow (1954, 1971/1982, 1968/2001a, 1996/2001b), sobre las necesidades de deficiencia o de crecimiento y la autorrealización.

Llámense motivos, instintos, impulsos o necesidades, éstos se consideran el constructo más abstracto de la motivación, difíciles de acceder y por ende de medir, precisamente porque se trataría de indagar las causas primarias del fenómeno motivacional.

Algunos autores coinciden al plantear una secuencia motivacional, en la que ordenan de menor a mayor grado de concreción a los conceptos; ésta se conforma por necesidades, valores y metas (Gouveia, Milfont, Fischer y Schultz, 2007; Locke, 1991). Entonces, conceptualmente, la necesidad es el constructo más abstracto de la motivación.

Las necesidades y los valores despiertan, dirigen y sostienen la conducta y adicionalmente, afectan a la cognición. Se diferencian en que las primeras son innatas y los valores, adquiridos y más cercanos a la acción.

El valor es una representación cognoscitiva (creencia) de lo deseable; es una mezcla de necesidades personales, normas y demandas sociales e institucionales; indica lo que uno está obligado a hacer (Rokeach, 1973 en Emmons, 1989). También muestra las preferencias de las personas, no sólo sus obligaciones. Los valores son metas transituacionales (Latham y Ernst, 2006; Latham y Pinder, 2005) y según Schwartz y Bilsky (1987), los valores son (a) conceptos o creencias, (b) acerca de estados terminales deseables o conductas (equivalente a meta instrumental vs. meta terminal), (c) que trascienden situaciones específicas, (d) que guían la selección o evaluación de la conducta y eventos y (e) que están ordenados por su importancia relativa.

En el plano cognoscitivo, los valores representan tres exigencias universales que enfrentan los seres humanos: necesidades biológicas, requerimientos interaccionales para la coordinación interpersonal y demandas sociales para la supervivencia y para el bienestar del grupo.

Los valores influyen en la conducta porque son estándares normativos para juzgar y elegir entre alternativas de conducta; pese a que son subconscientes, son más fácilmente verbalizables que las necesidades. Los valores anteceden a las metas, puesto que éstas requieren elegir entre alternativas, antes de establecerse como metas. Las metas son

representaciones mentales con contenido motivacional, gobernadas por procesos cognoscitivos (Fishbach, Shah y Kruglanski, 2004). Éstas son más específicas que los valores y son el mecanismo mediante el cual los valores conducen a la acción (Latham y Pinder, 2005).

Las necesidades y las metas son elementos fundamentales del sistema del sí mismo (*self system*; Markus y Ruvolo, 1989), es decir, parte de la personalidad. Los motivos también han sido relacionados con rasgos internos, como los de personalidad. Latham y Pinder (2005) comentan que los rasgos han sido considerados necesidades o impulsos, debido a que su satisfacción conduce al placer y su falta de alcance, al displacer. El carácter dinámico de la motivación fue planteado por Henry Alexander Murray, Gordon W. Allport, Kurt Lewin y David Clarence McClelland.

Como variables de personalidad, los motivos se llaman disposiciones motivacionales y se convierten en estilos de respuesta que ejercen una influencia primaria, indirecta y distal que se hace patente en manifestaciones más concretas como son las metas, las cuales, a diferencia de las disposiciones, son reguladores proximales de conducta, puesto que la preceden (Elliot y Church, 1997).

Principalmente, los estudios de la motivación que hacen énfasis en la personalidad, tienen que ver con el sí mismo (*self*) o el autoconcepto ideal o futuro. Quienes hablan de estos temas son Gordon W. Allport, Karen Horney y H. R. Markus. Éstos, al igual que los *imagos* de D. P. McAdams, son constructos amplios, superordinados que acompañan a los estilos interpersonales, a los valores, a las creencias, a las necesidades personales y a los motivos (McAdams, en prensa en Emmons, 1989).

La visión personalística de la motivación es de dos tipos: nomotética o idiográfica. La nomotética hace referencia al concepto de disposición motivacional que es una clase o grupo de metas matizadas afectivamente, tal como lo definió D. C. McClelland (Emmons, 1989). Asimismo, para esta postura, un número pequeño de motivos sociales son suficientes para describir y explicar la conducta y la experiencia. La concepción idiográfica se refiere a las diferencias que se dan según la individualidad o las particularidades de las personas.

La aproximación cognoscitiva de la motivación indica que lo que mueve a actuar a alguien son las representaciones mentales de los eventos o consecuencias futuras, las cuales regulan la conducta. Gracias a la premeditación, uno de los mecanismos autorregulatorios, se hacen evidentes los incentivos y se inician las acciones requeridas para el logro (Bandura,

1989). En esta aproximación, se establecen previamente los estándares a alcanzar, que son los elementos cognoscitivos de la motivación (Bandura 1989, 1991a; Bandura y Cervone, 1986), puesto que guían y permiten la contrastación de lo que se tiene con lo que se desea.

La intención es otro término propio de la motivación cognoscitiva. La motivación basada en intenciones de meta está mediada por tres tipos de autoinfluencia: la autoevaluación afectiva, la autoeficacia (*self-efficacy*) percibida y la autoinfluencia en la regulación de la misma, con respecto del reajuste de los estándares internos, a la luz de los alcances (Bandura, 1991a).

Para Bandura (1989, 1991a; Bandura y Cervone, 1986) los elementos cognoscitivos de la motivación son los estándares en los que ésta se basa y que involucran una comparación. En la motivación cognoscitiva, la persona genera sus propias recompensas mediante el mismo procesamiento cognoscitivo. De igual manera, reconoce que hay otra clase de motivación que tiene base en lo biológico (Bandura, 1986).

Los aspectos cognoscitivos de la motivación se aprecian en la respuesta anticipada y la acción ideomotora (Hull, 1931); el propósito (Tolman, 1932/1967); la premeditación y visualización del futuro concretizada en el sexto y séptimo aspectos del *proprium* (Allport, 1955/1985); las creencias, expectativas y estándares o metas (Bandura, 1989); la toma de decisión (Maehr y Simmonds, s.f.); las intenciones (Gollwitzer, 1999), así como en las atribuciones intrapersonales e interpersonales concebidas por Weiner (2000).

La cultura influye de manera importante en los valores y en las metas, por lo tanto, en la motivación. Leung et al. (2002) enuncian que los axiomas sociales –creencias generales sobre uno mismo, el mundo espiritual, el ambiente físico y social, presentadas en forma de afirmaciones sobre la relación entre dos conceptos o entidades–, cumplen las cuatro funciones principales de las actitudes, que son (a) facilitar el logro de metas importantes (metas instrumentales), (b) ayudar a las personas a proteger su autovalía (ego defensiva), (c) servir como una manifestación de los valores de las personas y (d) ayudar a la comprensión del mundo (conocimiento). Todo lo anterior se aprecia más concretamente en los párrafos que a continuación aparecen.

La motivación no sólo recibe influencia de la cultura, sino también del ambiente que rodea a la persona, por lo que éstos proveen un marco interpretativo para los fenómenos. En la investigación realizada por Cantor y Langston (1989), los aspectos del marco general interpretativo, gracias a los cuales, los estudiantes seleccionaron y persiguieron sus tareas de

vida, fueron un contexto social o normativo, un contexto de autopercepciones y de ideales del sí mismo, así como un contexto autobiográfico de experiencias de meta relevantes.

La cultura también impacta a la identidad y de manera indirecta, al tipo de metas que se establecen. Markus y Kitayama (1991) mencionan que las construcciones del sí mismo (independiente vs. interdependiente) promueven metas diferenciadas tanto en lo que la persona persigue, como en la competencia personal. El individualismo-colectivismo descrito por Triandis y Suh (2002) son términos más amplios que interdependencia-independencia, pero que también determinan el tipo de metas que los miembros de una sociedad persiguen.

En general, en las culturas individualistas se promueve el logro personal, mientras que en las colectivistas, el sentido de grupo. Los cuatro factores del individualismo son autoconfianza, competitividad, distancia emocional con los intragrupos y hedonismo, mientras que los del colectivismo son interdependencia, integridad familiar y sociabilidad. Triandis y Gelfand (1998) encontraron que quienes pertenecían a una cultura individualista vertical, salían altos en competitividad y hedonismo; los que tenían una cultura individualista horizontal tuvieron puntajes altos en autoconfianza; los que provenían de una cultura colectivista vertical resultaron altos en integridad familiar y sociabilidad y bajos en distancia emocional con los intragrupos y los que estaban en una colectivista horizontal puntuaron alto en sociabilidad e interdependencia.

En las sociedades caracterizadas por la armonía, la gente pone énfasis en el ajuste, muestra comprensión y aprecia lo existente antes que al cambio. En contraste, en las sociedades caracterizadas por la maestría, se alientan la autoafirmación activa y la maestría y se valora el cambio del ambiente social y natural para alcanzar metas personales o grupales (Fischer, 2006).

De igual modo, la cultura juega un papel importante en la selección de las metas. Triandis y Suh (2002) dicen que la motivación de logro se orienta socialmente en los sujetos alocéntricos e individualmente en los idiocéntricos. K. S. Yang (en Markus y Kitayama, 1991) distinguió dos tipos de motivación de logro: la orientada individualmente (i.e. deseos con autonomía funcional, los individuos se esfuerzan en alcanzar estándares internos de excelencia) y la orientada socialmente (i.e. deseos carentes de autonomía funcional, debido a que buscan cubrir las expectativas de los otros significativos). Se demostró que quienes

tuvieron una motivación de logro, orientada socialmente, al alcanzar una meta de logro específica, disminuyeron su motivación, que inicialmente había sido intensa.

Como se ha venido describiendo, la motivación ha tenido diferentes aproximaciones en su estudio, desde las centradas en lo fisiológico, en la personalidad, en lo cognoscitivo o las más inclusivas que integran el contexto dentro del que se desenvuelve el ser humano. Puede decirse que las inclinaciones que llevan al ser humano a tener ciertos objetivos generales en su vida, provienen de carencias fisiológicas o psicológicas o por el contrario, de estados de satisfacción y de una tendencia hacia la realización personal.

Las proyecciones futuras generales se plasman en el constructo más concreto de la motivación: la meta. Éstas están muy relacionadas con la motivación de logro (*achievement motivation*), derivada del planteamiento de H. A. Murray (1938 en E. J. Murray, 1964), en el que destacaron las necesidades de logro, poder y afiliación.

Este tema se aborda con detalle en el siguiente capítulo, sin embargo, puede adelantarse que la motivación de logro se considera un aspecto disposicional, más que situacional. En ella, se hallan presentes elementos cognoscitivos y afectivos, debido a que la evaluación es importante para la elección y la toma de decisiones, en torno a las metas que se establecen. Más aún, la motivación de logro que una persona posee, encuadra sus creencias, intereses, fines y acciones, conformándose patrones claramente diferenciados.

Posterior a los listados, los autores se preguntaron cómo se relacionaban éstos o qué clase de estructura tenían. A estas interrogantes respondieron planteando estructuras jerárquicas, de las cuales pueden distinguirse cuatro tipos:

- ❖ Prerrequisitos del desarrollo.- Las metas de orden inferior deben alcanzarse en algún punto antes de que las de alto orden se conviertan en dominantes,
- ❖ Fuerza.- Las metas de orden inferior son fuertes hasta que se alcanzan y las de alto orden se vuelven dominantes,
- ❖ Subsidiamento.- Una meta es una submeta para alcanzar otra de orden superior,
- ❖ Generabilidad.- Un motivo puede agruparse dentro de una categoría de orden superior.

2. La motivación de logro: Enlace entre motivación y desempeño

La motivación de logro es de particular interés para la conducta con propósito. Para Vandenberg (2007) este tipo de motivación consiste en el deseo de vencer obstáculos y tener maestría ante desafíos difíciles, además de ser un determinante importante de la aspiración, el esfuerzo y la persistencia, especialmente, cuando alguien espera que su desempeño sea evaluado en relación con un estándar de excelencia. A esa conducta comparativa se conoce como conducta orientada al logro (Atkinson y Birch, 1978), cuyo desencadenante principal es la motivación (Maehr y Simmonds, s.f.).

Los pioneros en el estudio de la motivación de logro fueron H. A. Murray, D. C. McClelland y J. W. Atkinson, quienes tuvieron un enfoque personalístico. El concepto de logro evolucionó teniendo como base la teoría de necesidades de H. A. Murray (Pervin, 1989).

En 1938, Murray midió la necesidad (*n*) de logro con su *Test* de Apercepción Temática (*Thematic Apperception Test* [TAT, por sus siglas en inglés]). Probó la existencia de dicha necesidad, partiendo del supuesto de que la persona se pondría a sí mismo en sus fantasías y revelaría indirectamente sus necesidades (Edwards, 1999).

Para llegar a la sistematización de la investigación sobre el tema, en 1947 David C. McClelland y John W. Atkinson estudiaron los efectos del hambre y accedieron a la necesidad, mediante técnicas proyectivas. Al aplicar este método, indujeron experimentalmente la *n* de logro (Atkinson y Raynor, 1974).

Con estudios más sistemáticos, McClelland, Atkinson, Clark y Lowell (1953) concluyeron que los motivos eran aprendidos gracias a las consecuencias de las acciones, siendo innecesaria la distinción entre motivos primarios y secundarios. Con una visión asociacionista y contingencial, consideraron que las señales se apareaban con estados afectivos, por lo tanto, un motivo era "...la reintegración de un cambio en una situación afectiva, debido a una señal" (p. 28), o bien, "el resultado aprendido del apareamiento de señales con el afecto o las condiciones que lo producen" (p. 75).

Utilizando el TAT, buscaron las categorías que indicaban la imaginación o fantasía de logro. Partieron de que las expectativas, que se tenían en las tareas de logro, involucraban estándares de excelencia, por lo que evaluaron el desempeño, contrastándolo con dichos estándares, lo cual desencadenaba reacciones afectivas. Éstas fueron positivas, cuando el

resultado había sido intrínsecamente motivador o si se había tenido éxito y fueron negativas, cuando se habían tenido fracasos repetidos. Para ellos, un motivo de logro se componía de dos disposiciones: la esperanza de éxito (*hope of success*) y el temor al fracaso (*fear of failure*).

McClelland et al. (1953) explicaron la aproximación-evitación en términos funcionales. Ellos consideraron que las estrategias evitativas no simplemente involucraban inhibición o supresión, sino que también acarreaban compromiso con la acción. Higgins, Roney, Crowe y Hymes (1994 en Crowe y Higgins, 1997) encontraron que cuando una meta estaba enmarcada como un ideal y tenía foco en la promoción, se preferían estrategias relacionadas con la aproximación, mientras que cuando se trataba de un *debería* con foco en la prevención, se elegían estrategias de evitación.

Con fundamento en la visión clásica de aproximación-evitación, en 1957, J. W. Atkinson generó una teoría de expectativa-valor, relacionada con la elección y la toma de decisiones. Él propuso dos tendencias disposicionales: el motivo para el éxito (*motive for success* [M_s]) y el motivo para evitar el fracaso (*motive to avoid failure* [M_{af}]), bajo la premisa de que cualquier situación que presentara un desafío para el logro, activaría al mismo tiempo, la expectativa de que la acción conduciría al éxito y al fracaso, entendiéndose que hay una tendencia excitatoria y una inhibitoria.

El logro para Atkinson (1974a) era resultado de un conflicto emocional entre los esfuerzos para triunfar o tener éxito y para evitar el fracaso, en donde la tendencia a iniciar una actividad (T_A) derivaba de la aproximación al éxito, siempre debilitada por una tendencia evitativa: $T_A = T_s - T_f$. Entonces la tendencia a iniciar una actividad se conformaba por las tendencias para alcanzar el éxito (T_s) y para evitar el fracaso (T_f).

La T_s ($T_s = M_s * P_s * I_s$) era la propensión a elegir una tarea que conduciría al éxito (Edwards, 1999); se manifestaba en el interés que alguien tenía en una tarea y su desempeño en ella, a la vez que se reaccionaba con orgullo. La T_s estaba en función de tres variables (a) el motivo para alcanzar el éxito (M_s), concebido como una disposición de personalidad relativamente estable y general, presente en cualquier situación conductual, que versaba sobre querer tener éxito en general; (b) la fuerza de la probabilidad subjetiva de que el desempeño llevaría al éxito (P_s) y (c) el valor de éxito del incentivo (I_s), que era el atractivo de tener éxito en una actividad particular, esto es, el valor de la consecuencia esperada (Atkinson, 1974a;

Atkinson y Birch, 1978). Estas dos últimas variables representaban el efecto del ambiente inmediato y dependían de la experiencia pasada en situaciones similares.

La P_s estaba en función de la dificultad percibida de la tarea. Cuando la tarea parecía difícil, la P_s era baja y viceversa; por tanto, la dificultad de una tarea era $1 - P_s$. Por otra parte, el I_s era mayor entre más difícil fuera la tarea y se expresaba: $I_s = 1 - P_s$. La T_s debía ser más fuerte, cuando una tarea parecía de dificultad intermedia (Atkinson y Birch, 1978).

La T_{-f} ($T_{-f} = M_{af} * P_f * I_f$) se activaba cuando al evaluar anticipadamente el resultado, el fracaso era una posibilidad. Se trataba de una tendencia inhibitoria, puesto que se oponía al inicio de actividades orientadas al logro, ya que éstas generaban ansiedad y de realizarse, tendrían consecuencias negativas.

La T_{-f} era una función multiplicativa (a) del motivo para evitar el fracaso (M_{af}), que era visto como una disposición en la que se tenía la capacidad para reaccionar anticipadamente con ansiedad, con vergüenza y molestia, cuando el resultado podría ser el fracaso; (b) de la probabilidad subjetiva (i.e. expectativa) de que la acción conduciría al fracaso (P_f) y (c) el valor de fracaso del incentivo (I_f) en esa actividad (Atkinson, 1974a; Atkinson y Birch, 1978). La vergüenza y la molestia eran mayores, cuando la tarea se percibía como fácil. El I_f tenía un valor de $-P_s$ y era mayor entre más fácil fuera la tarea, esto es: $I_f = -P_s$.

En 1966, John W. Atkinson y Norman T. Feather agregaron la motivación extrínseca a la ecuación de J. W. Atkinson, considerando intrínsecas a las ya planteadas T_s y T_{-f} . Entonces, la fuerza total de la tendencia a desempeñar una tarea era la suma de la tendencia resultante de lograr el éxito y la tendencia de evitar el fracaso (i.e. componentes de logro relacionados e intrínsecos), así como de la motivación extrínseca para desempeñar la tarea, es decir: la oportunidad para ganar aprobación social, recompensa monetaria o algún otro incentivo externo en una situación determinada (Atkinson, 1974a, 1974b; Atkinson y Birch, 1978). La fórmula resultante fue $T_A = T_s - T_{-f} + T_{ext}$.

Hasta este momento, tanto J. W. Atkinson como D. C. McClelland, habían retomado el papel del aprendizaje en los motivos, sin embargo, Atkinson y Birch (1978) consideraron que el éxito y el fracaso tenían dos efectos en la motivación futura: el efecto de aprendizaje cognoscitivo (i.e. cambio en la expectativa de éxito) y el efecto motivacional inmediato (i.e. tendencia de inercia).

En una lógica asociacionista simple, decían que la fuerza de la expectativa de éxito (o fracaso) estaba en función del número de veces que el acto había sido seguido por el éxito (o fracaso) dividido entre el número de veces en que éste había sido llevado a cabo. El efecto del éxito era un incremento en la fuerza de la expectativa de éxito y un decremento en la fuerza de la expectativa de fracaso para esa tarea, en una ocasión futura; mientras que el del fracaso fortalecía la subsiguiente expectativa de fracaso y debilitaba a la de éxito.

En este mismo tenor, Barlas y Yasarcan (2006) explican dos dinámicas: la erosión potencial de las metas, causada por un desempeño pobre y persistente y la evolución positiva de la meta, resultado del éxito consistente.

Pese a que para estos momentos ya se incluía la visión de futuro con la introducción de las expectativas, hasta ese momento las asociaciones se veían de manera lineal. Fue hasta 1969, cuando Joel O. Raynor (1969 en 1974a) hizo una formulación teórica más general, en la que enlazó la motivación de logro al presente y al futuro, en una serie de pasos alternativos y secuenciales. Señaló que la motivación se intensificaba cuando se percibía el éxito o fracaso inmediatos a una actividad y la consecuencia futura más distante (Atkinson y Birch, 1978). Dado lo anterior, el logro previo, el intermedio y las expectativas cobraron importancia en la motivación de logro y por ende en el desempeño, como a continuación se explica (Véanse Atkinson y Birch, 1978; McClelland et al., 1953).

Al agregar el vínculo con el futuro, J. O. Raynor explicó que si un individuo creía que dentro de una serie de pasos, era necesario el éxito inmediato para garantizar la oportunidad de alcanzar éxitos futuros y continuar en esa secuencia, se trataba de una secuencia contingente. Ésta se explicó como la fuerza de la expectativa o el vínculo asociativo entre la actividad inmediata y el éxito futuro, representada por la probabilidad subjetiva del éxito inmediato y la probabilidad subjetiva de éxito futuro, dada la oportunidad de esforzarse para alcanzarlo (Raynor, 1974a) –lo mismo aplicaba para el fracaso–. Si por el contrario, la persona consideraba que su actividad inmediata no influía a las futuras, los vínculos asociativos entre la actividad inmediata y las consecuencias futuras o la fuerza de la expectativa eran igual a cero. Esta situación se llamó secuencia no contingente, puesto que la orientación futura no afectaba la fuerza de la motivación actual.

Raynor (s.f. en Atkinson y Birch, 1978) manifestó que la fuerza de la tendencia a lograr el éxito, expresada en la actividad presente, dependía de dos componentes: la fuerza de la

tendencia a tener éxito en el alcance de una meta esperada distante (d) y (b) la fuerza de la tendencia a tener éxito en la tarea inmediata (i). Esta relación se expresó: $T_s = T_{si} + T_{sd}$. La tendencia a lograr el éxito en una actividad inmediata, estaba determinada por la suma de las tendencias componentes del éxito, cada una referida a un paso particular en la secuencia anticipada. La tendencia al logro de Atkinson se convirtió en $T_{res} = (M_s - M_f) (P_{si} * 1 - P_{si} + P_{sd} * 1 - P_{sd})$.

En 1970, John W. Atkinson y David Birch (Véase Atkinson y Raynor, 1974) reconstruyeron la teoría general de la motivación, partiendo de las tradiciones conductuales de estímulo-respuesta y de la teoría cognoscitiva de expectativa-valor, desarrollada esta última por Edward Chace Tolman y Kurt Lewin.

Quedaba claro para esa época que el temor o la evitación del fracaso eran fenómenos que ocurrían en la vida de las personas, especialmente, que había diferencias marcadas por sexo, ya que las mujeres temían fracasar. Estos hallazgos llamaron la atención de Horner (1974), quien reconoció que las mujeres podían ser más ansiosas que los varones y por tanto, presentar mayor temor o evitación al fracaso y a sus consecuencias. Con sus investigaciones comprobó que también el éxito traía consigo consecuencias sociales adversas, específicamente para las mujeres, debido a su rol social. A este constructo lo llamó motivo para evitar el éxito (*motive to avoid success* [M_{as}]).

El M_{as} era una característica estable de la personalidad, adquirida en etapas tempranas, según los roles sexuales. La fuerza de la tendencia a evitar el éxito era una función multiplicativa de la fuerza del motivo, del valor del incentivo y de la probabilidad del éxito. Esta tendencia era negativa e inhibitoria y actuaba contra la tendencia positiva de lograr el éxito y podría conducir a respuestas defensivas.

Por su parte, Helmreich y Spence (1974 en Hendricks Green, 1995) propusieron un modelo de motivación de logro que incluía los deseos de: trabajo arduo, búsqueda de desafío intelectual, éxito en situaciones competitivas y evitación de las consecuencias negativas del éxito.

Para Espinosa Fuentes (1989) la evitación al éxito es la paralización de la acción que lleva al logro, independientemente del nivel de excelencia pretendido y cuyo esfuerzo de consecución se inhibe, debido al temor de las consecuencias sociales negativas. La persona se siente incómoda, si es exitosa en una situación de logro competitivo (i.e. agresivo), porque tal

conducta es inconsistente con la femineidad o con un estándar interno y se preocupa por las consecuencias negativas (i.e. rechazo). La evitación al éxito es más común en las mujeres que en los hombres y es más fuerte en ellas, cuando están muy motivadas al logro o tienen mucha capacidad para ser exitosas (Horner, 1974).

Esto podría estar relacionado con los resultados de Meece, Glienke y Burg (2006), que indican que las creencias relacionadas con la motivación son acordes con los estereotipos de género y que tienen como moderadores a la capacidad, a la etnia, al *status* socioeconómico y al contexto del salón de clases.

Como se detalla párrafos adelante, las investigaciones efectuadas en México han demostrado que el sexo, la edad y el rendimiento académico tienen efectos en la orientación al logro y en la evitación al éxito.

Para comprender mejor los resultados se describen las escalas de orientación al logro y de evitación al éxito, construidas en México.

La Escala Multidimensional de Orientación de Logro de Díaz Loving, Andrade y La Rosa (1989) está integrada por 30 reactivos con 5 opciones de respuesta en escala tipo *Likert*, que se agrupan en tres factores: Maestría ($\alpha=.78$), Trabajo ($\alpha=.81$) y Competitividad ($\alpha=.79$).

La Escala de Orientación de Logro de Andrade Palos y Reyes Lagunes (1990) se compone de 14 reactivos, ubicados en tres factores: Maestría ($\alpha=.79$), Competencia ($\alpha=.73$) y Trabajo ($\alpha=.64$). La Escala de Orientación al Logro de Reyes Lagunes (1998 en Del Castillo Arreola, 2002) consta de 42 reactivos con 7 opciones de respuesta en escala tipo *Likert* pictórica e incluye cuatro factores: Trabajo ($\alpha=.85$), Competitividad ($\alpha=.85$), Maestría ($\alpha=.80$) y Negación de reacciones negativas ante la competitividad ($\alpha=.83$).

La Escala de Evitación de Éxito de Espinosa Fuentes (1989) está constituida por 17 reactivos, distribuidos en dos factores: Inseguridad de logro ($\alpha=.80$) y Dependencia de la evaluación social para el logro ($\alpha=.72$). La Escala de Evitación al Éxito de Reyes Lagunes (1998 en Del Castillo Arreola, 2002) se compone de 17 reactivos con 7 opciones de respuesta en escala tipo *Likert* pictórica y se subdivide en dos dimensiones: Inseguridad de logro ($\alpha=.84$) y Dependencia de la evaluación social ($\alpha=.82$).

La inseguridad de logro es la sensación de insuficiencia de recursos propios, tales como talento o pericia para lograr el éxito y la dependencia de la evaluación social para el logro es la

subordinación que hace una persona de su acción de logro, a la apreciación que realiza su grupo de pertenencia (Espinosa Fuentes, 1989).

Al emplear estas escalas se han tenido los resultados que se describen enseguida. Las mujeres salieron más altas en maestría (Andrade Palos y Reyes Lagunes, 1990), mientras que los hombres obtuvieron puntajes mayores en competitividad (Andrade Palos y Reyes Lagunes, 1990; Del Castillo Arreola, 2002; Díaz Loving et al., 1989; Espinosa Fuentes, 1989).

Del Castillo Arreola (2002) encontró que el sexo no tenía efecto en la interacción con el factor de trabajo, ni con el de maestría y que los hombres presentaban mayor negación a las reacciones negativas ante la competitividad. En general, predominó la maestría, seguida de trabajo, de competitividad y de negación de las reacciones negativas ante la competitividad.

Los menores de 20 años presentaron menos maestría y menos preferencia por el dominio de tareas difíciles (Espinosa Fuentes, 1989).

Se notó que los factores de trabajo y maestría estaban relacionados directamente con el rendimiento académico y que los de competitividad y negación de las reacciones negativas ante la competitividad estaban relacionados de manera inversa (Del Castillo Arreola, 2002).

Cabe mencionar que quienes puntuaron alto en trabajo, deseaban tener un grado de maestría o doctorado (Díaz Loving et al., 1989), por lo menos. Los resultados descritos concuerdan con los cambios en la motivación de logro según la edad, la posición social y las expectativas de rol, encontrados por otros autores (Véase Maehr y Simmonds, s.f.).

Las mujeres mostraron mayor inseguridad de logro que los hombres (Espinosa Fuentes, Pick de Weiss y Reyes Lagunes, 1988; Espinosa Fuentes y Reyes Lagunes, 1991), aspecto que no comprobó Del Castillo Arreola (2002); en cambio, encontró que las mujeres presentaron mayor dependencia de la evaluación social.

Los menores de 20 años mostraron más temor al éxito (Espinosa Fuentes, 1989; Espinosa Fuentes et al., 1988; Espinosa Fuentes y Reyes Lagunes, 1991) y mayor dependencia de evaluación social, ambos descendiendo conforme la edad aumentaba (Espinosa Fuentes, 1989, 1999). Espinosa Fuentes (1999) no encontró diferencias con respecto de la edad en el puntaje global de la Escala de Evitación al Éxito.

Quienes tuvieron un rendimiento académico bajo, tuvieron puntajes más altos en el factor de inseguridad de logro (Del Castillo Arreola, 2002).

Por otra parte, la escala de evitación del trabajo, que Aguilar y Valencia (1996) aplicaron en México, correlaciona positivamente con control deficiente y temor al fracaso y negativamente, con toma de riesgo y excelencia. En la predicción de la evitación del trabajo, las variables se colocaron en el siguiente orden: control deficiente, excelencia, temor al fracaso y toma de riesgo.

En general, las personas con una fuerte tendencia al éxito prefieren tareas de dificultad intermedia (Atkinson y Birch, 1978; Edwards, 1999), mientras que las altas en evitación al fracaso eligen tareas muy fáciles o muy difíciles. Quienes tienen puntajes altos en motivación de logro tienden a regresar a completar tareas interrumpidas (Atkinson y Birch, 1978; McClelland et al., 1953).

Retomando la motivación de logro en general, se discute ahora su conceptualización y sus implicaciones para el desempeño. De acuerdo con Maehr y Simmonds (s.f.) y con Urdan y Schoenfelder (2006), se han empleado tres paradigmas conceptuales para el estudio y la explicación de la motivación de logro, los cuales son (a) el estudio de las diferencias individuales (e.g. motivación de logro como rasgo), (b) la perspectiva situacional (e.g. el contexto afecta a la motivación de logro) y (c) la combinación de las características individuales y el contexto cultural, que da origen a las perspectivas constructivistas (e.g. teorías de decisión o sociocognoscitivas, como las de J. W. Atkinson y A. Bandura).

En opinión de Meece, E. M. Anderman y L. H. Anderman (2006), la motivación de logro se sitúa en una visión sociocognoscitiva, puesto que se enfoca en las intenciones o razones de la persona para comprometerse, elegir y persistir en ciertas actividades. De acuerdo con la teoría de decisión, los individuos actúan típicamente para maximizar la utilidad esperada, ya que para cada actividad alternativa, hay varias consecuencias posibles (Atkinson y Birch, 1978).

La conducta de elección humana está gobernada por el principio normativo de maximización de utilidad (Rachlin, Battalio, Kagel y Green, 1981 en Santoyo Velasco, Vázquez Pineda y González Nava, 2004), el cual supone que para tomar decisiones, las personas contemplan exhaustivamente las alternativas, reconocen sus propiedades y relaciones y las jerarquizan en términos de su valor.

El mejoramiento es otra forma de elección. Éste involucra una estimación del valor de las alternativas actualmente disponibles, con base en su valor local, es decir, en una estimación aproximada contemporánea a la decisión (Herrstein, 1990 en Santoyo Velasco et al., 2004). Lo anterior, implica un proceso de elección distribuida, donde el valor de las alternativas es el resultado acumulado de decisiones inmediatas previas.

Es así que, los individuos tienden a perseguir un curso de acción particular, pese a que otras opciones estén disponibles. Hay quienes ven dicha elección propositivamente, en donde una vez tomado un curso de acción, puede continuarse en él por periodos variables y puede estar comprometido en mayor o menor intensidad y eficiencia (Maehr y Simmonds, s.f.). Otros dicen que la elección se hace automáticamente, es decir, fuera de la consciencia (Shah, 2005). La automaticidad se da por primacía de (a) metas instrumentales (e.g. actividades como medios de alcance), (b) de metas interpersonales (e.g. adopción de metas importantes para los otros significativos) o (c) de la meta en medio de otros aspectos. Cuando se está más cerca del alcance, una meta se vuelve central o focal, destacándose como alternativa e inhibiendo otras. Esto se relaciona con la facilitación y el conflicto entre metas (Carver y Scheier, 1982; Peterson, 1989; Read y Miller, 1989).

En la actualidad los esquemas sociocognoscitivos (Bandura, 2001; Dweck y Leggett, 1988, 2000) han cobrado fuerza por ser más inclusivos y han dado paso al autoinforme y a los cuestionarios.

Para Elliot y Church (1997), la disposición y deseo generalizado para tener éxito impulsarán la adopción de formas autorregulatorias, focalizadas en la obtención de resultados positivos, para lo cual, el sí mismo es crítico según palabras de Maehr y Simmonds (s.f.). Éstos últimos construyeron una perspectiva personalística y situacional, que trata de establecer interconexiones entre el sí mismo y el propósito, considerando la matriz sociocultural dentro de la cual tiene espacio la acción (e.g. normas, roles, posiciones sociales e identidad social, es decir: la cultura subjetiva) y que define las oportunidades y los límites de lo que se puede hacer, cuándo y en dónde. Ellos afirman que la motivación está anclada en una conducta antecedente, la cual puede ser (1) las alternativas de acción determinadas social y culturalmente, que se vuelven concretas en las elecciones del sí mismo; (2) el sentido de competencia y (3) el propósito (e.g. meta de tarea/maestría; meta de desempeño; meta social; meta extrínseca).

Las actividades en las que se involucran las personas, facilitan el desarrollo de su identidad y a su vez, el género tiene efectos importantes en la clase de actividades que se eligen para autodefinirse (Sharp, Coatsworth, Darling, Cumsille y Ranieri, 2007). En su opinión, se tienen tres experiencias clave para desarrollar la identidad, tales como la expresividad personal, las experiencias de flujo (*flow experiences*) y la conducta dirigida a la meta. Agregan que dentro de un marco de identidad eudemónico (*eudaimonistic identity theory*), la identidad en el trabajo ocurre gracias a procesos de exploración en actividades que promueven la coherencia personal en la identidad.

Lo anterior es acorde con la propuesta de Raynor (1974a). Para él, la carrera (profesional) estimula a los individuos a adquirir herramientas necesarias, deseables o valoradas en una cultura particular, volviéndose fuente de motivación y de identidad (Raynor, 1974b).

Raynor (en Atkinson y Birch, 1978) asevera que la anticipación de un éxito eventual en la secuencia de carrera contingente, involucra movimiento hacia altos niveles de conocimiento, habilidad y destreza, con su concomitante recompensa extrínseca. La oportunidad de esforzarse en el logro subsiguiente, dentro de una secuencia de carrera contingente, está determinado por el desempeño exitoso previo. Esto implica que la motivación de logro instrumental se activa inevitablemente dentro de esa secuencia, aún si la motivación predominante para el esfuerzo de carrera es extrínseca (Raynor, 1974b).

El esfuerzo de carrera provee una situación potencial que induce la activación de la tendencia a evitar el éxito, mayormente en las mujeres, puesto que los estándares establecidos son masculinos. El miedo al rechazo social se da en ellas por la consecución del éxito y en los hombres, por el advenimiento del fracaso (Raynor, 1974b).

Entonces, la motivación de logro está muy relacionada con las expectativas y el valor, con la aproximación-evitación (Véanse Atkinson 1974a, 1974b; Atkinson y Birch, 1978; McClelland et al., 1953); con la resolución de problemas, con la elección y toma de decisión, con los logros intermedios y pasados o con el aprendizaje (Atkinson, 1974a, 1974b; Maehr y Simmonds, s.f.), así como con la cantidad y la calidad del desempeño (McClelland et al., 1953), por ejemplo, la motivación determina la proporción del tiempo invertido en diferentes actividades (Atkinson y Birch, 1978). A su vez, la proporción de tiempo invertido incrementa

cuando la magnitud de la fuerza instigadora es fuerte y esa proporción decrementa cuando es mayor el valor consumatorio de la actividad.

Otro ejemplo está en los resultados del estudio de N. T. Feather. Éstos indican que los sujetos altos en n de logro pero bajos en la prueba de ansiedad, fueron más persistentes cuando la tarea inicial parecía fácil, mientras que los bajos en n de logro y altos en ansiedad, fueron menos persistentes cuando la tarea inicial parecía muy difícil (Atkinson y Birch, 1978).

Dentro de la motivación de logro existen dos referentes: el de aproximación y el de evitación (Elliot y Sheldon, 1997). Freitas, Salovey y Liberman (2001) consideran que los participantes altamente interesados en preservar su autoestima en el futuro próximo, no muestran ser dependientes de la motivación diferencial de aproximación-evitación.

Los referentes de aproximación y de evitación dan lugar, al menos, a tres modelos explicativos del comportamiento: las metas de logro, el foco regulatorio y los modelos de rol, que a continuación se explican.

A finales de la década de los setenta y el inicio de la de los noventa, se introdujo el enfoque de meta de logro para estudiar la motivación y la conducta de logro (Véase Guan, 2004). Se entiende por meta de logro “tener éxito en una competencia con algún estándar de excelencia” (McClelland et al., 1953, p. 110). La competencia es la clase de conducta que interesa a la meta de logro (Elliot y Church, 1997; Elliot y Harackiewicz, 1996; Elliot y H. A. McGregor, 2001). La competencia y por consiguiente, las metas de logro, pueden diferenciarse en dos dimensiones fundamentales: su definición (e.g. referente absoluto, que son los requerimientos de la tarea; referente intrapersonal, que son los logros pasados de la persona o el potencial máximo alcanzado y referente normativo, que es el desempeño de los demás) y su valencia (e.g. positiva, éxito vs. negativa, fracaso; Elliot y H. A. McGregor, 2001).

En opinión de Elliot y Sheldon (1997), existen cuatro niveles de representación de la meta: (a) la especificación de la tarea (i.e. guías para el desempeño), (b) la especificación de la situación (i.e. orientaciones que representan el propósito de la actividad), (c) las metas personales que representan aquello que se busca lograr y que son idiográficas y (d) los autoestándares e imágenes de sí mismo en el futuro.

Una meta de logro también es una representación cognoscitiva-dinámica de dos propósitos fundamentales: la motivación de logro y el temor al fracaso (McClelland et al., 1953).

Como se dijo en el capítulo anterior, los estudios de Elliot y Church (1997) demuestran que las metas son representaciones concretas de disposiciones motivacionales más abstractas. Asimismo, algunos consideran a la disposición motivacional como una clase o grupo de metas matizadas afectivamente, otros la ven como el nivel más abstracto de los componentes de la motivación y en consecuencia, nomotéticamente (Véase Emmons, 1989).

En opinión de DeShon y Gillespie (2005), existe ambigüedad en la definición conceptual de la orientación de la meta y no hay acuerdo en si son disposiciones o respuestas situacionales. La orientación de meta, según estos autores, es abordada como meta, rasgo, cuasirasgo, marco mental, modelo de orientación de meta integrativo de diversas variables o de autorregulación de la acción.

Las metas tienen orientación, lo cual implica que pertenecen a un conjunto de metas disposicionales y de orden superior, que determinan las actitudes y conductas de los individuos en situaciones de logro (Dweck y Leggett, 1988), que influyen en la interpretación sobre la retroalimentación recibida (VandeWalle, 2003) y que guían el aprendizaje y el desempeño (Horvath, Herleman y Mckie, 2006).

Las expectativas sobre la competencia específica de una tarea se conceptúan como un antecedente independiente de la adopción de una meta de logro (ver Figura 1). Las disposiciones motivacionales y las expectativas sobre la competencia son antecedentes directos de la adopción de una meta de logro y a su vez, éstas influyen directa y proximalmente en la conducta de logro (ver Figura 2).

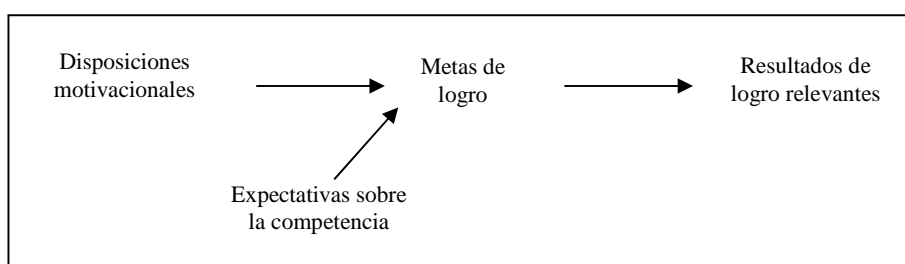


Figura 1. Modelo jerárquico de motivación de logro de aproximación y evitación (Tomado de Elliot y Church, 1997, p. 220).

Una meta de logro consiste en el propósito que se tiene para comprometerse con la tarea (Maehr, 1989 en Elliot y Church, 1987), es decir, la manera en que los individuos se

comprometen en actividades de logro y de las razones por las cuales, desean conseguir aquello que se proponen (Guan, 2004).

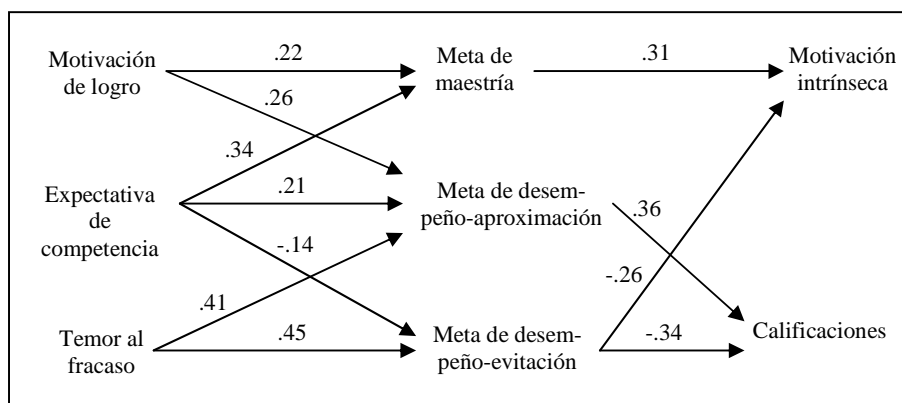


Figura 2. Primer vínculo en el modelo de rutas-antecedentes de las metas de logro (Tomado de Elliot y Church, 1997, p. 225).

Las metas son autoinversiones que proveen de un sentido de significado, estructura e identidad (Elliot y Sheldon, 1997). Dweck y Elliot (1983 en Dweck y Leggett, 1988, 2000) propusieron que las metas crean el marco dentro del cual las personas interpretan y reaccionan a los eventos y que a su vez, ese marco perceptual-cognoscitivo conduce a diferentes patrones de procesamiento de información y de resultados.

Dweck y Leggett (1988, 2000) construyeron un modelo sociocognoscitivo de la motivación y de la personalidad, en el cual describieron dos patrones coherentes: la respuesta de incapacidad (*helpless*) y la respuesta de orientación a la maestría (*mastery-oriented*), que caracterizaban la interacción en la triada cognición-afecto-conducta. Estos patrones se hicieron evidentes cuando los niños se encontraron en situaciones de fracaso y generaron un marco de referencia diferente, dentro del cual interpretaron y reaccionaron ante lo sucedido, pese a que se había comprobado que tenían capacidades similares, antes de estar en dicha situación.

El primero se caracteriza por la evitación del desafío, la disminución de la confrontación ante los obstáculos, la disminución del esfuerzo, el deterioro del desempeño y la atribución del fallo a la falta de capacidad personal. Este patrón se considera no adaptativo porque limita los logros, pero sobre todo porque la persona olvida que el desafío y los obstáculos son inherentes a las actividades humanas. Elliot y Harackiewicz (1996) agregaron a estas características, que

los individuos preferían tareas fáciles o difíciles y que había un decremento en el disfrute de la tarea.

El patrón de orientación a la maestría involucra la búsqueda y el disfrute de tareas desafiantes –moderadamente desafiantes–, la generación de estrategias efectivas ante los obstáculos, el mantenimiento del esfuerzo ante el fracaso y la presencia de la voluntad para permanecer involucrado en la tarea. Este patrón se considera un estilo adaptativo.

Elliot y Harackiewicz (1996) consideran que los diferentes marcos explicativos de las metas de logro son similares conceptualmente, lo cual permite su igualación en dos términos:

- ❖ Meta de desempeño –también llamada de capacidad, de involucramiento del yo o de competitividad–, que tiene como propósitos: tener éxito gracias a la capacidad personal, evitar juicios desfavorables de la competencia personal (orientación de evitación). También trata de demostrar la habilidad que se posee y se busca acentuar las evaluaciones positivas por parte de los demás.
- ❖ Meta de maestría –también llamada de aprendizaje, de involucramiento o de tarea–, enfocada en el alcance de juicios de competencia y en la maestría de tarea (orientación de aproximación). Su propósito es tener éxito gracias al esfuerzo, adquirir o mejorar habilidades.

Estas metas conformaron el modelo que se conoce como dicotómico (Guan, 2004). Se ha comprobado que la diferencia en la orientación aquí descrita, se da para la competencia en el ámbito académico, en el social (Horst, Finney y Barron, 2007) y en la interacción social (Darnon, Butera y Harackiewicz, 2007).

Las metas de aprendizaje y de desempeño tienen diferentes encuadres cognoscitivos implícitos: las de aprendizaje derivan de la teoría incrementacional y las de desempeño, de la teoría de entidad (Cury, Elliot, Da Fonseca, y Moller, 2006; Dweck y Leggett, 1988, 2000; VandeWalle, 2001, 2003). Además, se relacionan con la personalidad (Elliot y Thrash, 2002).

Las metas de desempeño presentan el patrón de incapacidad, en el cual el esfuerzo y la capacidad se perciben como inversamente relacionados (Dweck y Leggett, 1988, 2000). Estas metas están centradas en la demostración de competencia en relación con los otros y en la obtención de juicios favorables de la competencia (Cury et al., 2006; Elliot y Church, 1997; Elliot y H. A. McGregor, 2001; Urdan y Schoenfelder, 2006). Las entradas al sistema y los resultados

se interpretan según las implicaciones que tienen para la capacidad y su adecuación; la atención está dividida entre la meta (resultado) y la tarea (formulación de la estrategia y ejecución) y enfocan a los individuos hacia la emisión de juicios de capacidad (Dweck y Leggett, 1988), por lo que el resultado es lo importante. Estas metas tienen estándares normativos, decrementan el interés intrínseco en la tarea y la persona las establece porque tiene miedo de fallar o de perder y (Elliot y Church, 1997; Guan, 2004; Maehr y Simmonds, s.f.).

Las metas de maestría promueven el patrón de orientación a la maestría, en el cual el esfuerzo y la capacidad están relacionados positivamente (Dweck y Leggett, 1988, 2000). Estas metas favorecen el desarrollo de la competencia y la maestría en la tarea (Cury et al., 2006; Elliot y Church, 1997; Elliot y H. A. McGregor, 2001; Urdan y Schoenfelder, 2006). Tanto la información de entrada en el sistema como los resultados, proveen información sobre la efectividad de las estrategias de aprendizaje y de maestría; en estas metas, la atención se centra en la tarea requerida para alcanzar la meta y se busca incrementar la competencia (Dweck y Leggett, 1988). En ellas, el resultado no es tan importante como el aprendizaje, los estándares son de autorreferencia, el éxito se mide en términos del mejoramiento personal y de la satisfacción experimentada gracias a las recompensas intrínsecas que brinda la tarea, tales como interés y desafío (Elliot y Church, 1997; Guan, 2004; Maehr y Simmonds, s.f.; Meece, E. M. Anderman et al., 2006). Algunos teóricos equiparan las metas de maestría con la motivación intrínseca (Véase Elliot y H. A. McGregor, 2001).

Elliot y Harackiewicz (1996) dieron origen al modelo tricotómico, al combinar las dos metas de logro antedichas, con la conceptualización clásica de aproximación-evitación, dando lugar a las metas de desempeño-aproximación (MDA), las metas de desempeño-evitación (MDE) y las metas de maestría (MM).

Las de aproximación autorregulan el comportamiento gracias a los resultados potenciales positivos, generan procesos duros (e.g. emoción y concentración en la tarea) y también pueden cumplir la función de evitar el fracaso, mientras que las de evitación autorregulan la conducta por los resultados potenciales negativos y favorecen procesos blandos (e.g. ansiedad y distracción en la tarea; Elliot y Church, 1997; Guan, 2004); además decrementan la autoestima, el control personal, la vitalidad y la satisfacción con la vida (Elliot y Sheldon, 1997).

Las investigaciones han demostrado que las metas de logro afectan la percepción del esfuerzo y de la capacidad, así como la persistencia (Dweck y Leggett, 1988, 2000). A su vez, la competencia percibida parece influir en la valencia de la meta que se adopta (Elliot y Harackiewicz, 1996). Para niños que estaban orientados a adquirir habilidades, la autoevaluación de su capacidad era irrelevante, mientras que cuando estaban orientados a evaluar el desempeño, eran muy dependientes de su capacidad percibida y sacrificaban la oportunidad de aprender, dando lugar a diferencias en el patrón empleado: Los orientados a adquirir habilidades se esforzaban y persistían más ante el fracaso, en cambio, las metas de desempeño de los orientados a evaluar su desempeño, conducían a los que tenían alta competencia percibida, al patrón de maestría, pero producían el de incapacidad, en quienes tenían una competencia percibida baja (Dweck y Leggett, 1988, 2000; Elliot y Harackiewicz, 1996; Elliot y Sheldon, 1997).

Puesto que es evidente la influencia de las metas de logro en el comportamiento, Urdan y Schoenfelder (2006) consideran que debe crearse la estructura de meta de maestría para promover comportamientos afines a ella, como sería hacer adecuaciones en el ambiente, por ejemplo el desafío de la meta, la recompensa asociada a ella y la autonomía.

Cury, Elliot, Sarrazin, Da Fonseca y Rufo (2002) hallaron que la competencia percibida no mediaba ni moderaba a las metas de logro en el modelo tricotómico, pero Cury et al. (2006) mostraron que la competencia percibida era un predictor significativo de cada una de las metas de logro, así como del desempeño en las matemáticas.

Posteriormente, debido a la diferencia en la definición de la competencia y de la valencia (ver Cuadro 1) surge el modelo 2x2 de Elliot y H. A. McGregor (2001). En éste se retoma la división anterior de las metas de desempeño y se divide a las de maestría en maestría-aproximación (MMA) y maestría-evitación (MME).

Cuadro 1.
El esquema 2x2 de las metas de logro.

Valencia	Definición de la meta	
	Absoluta/intrapersonal (maestría)	Normativa (desempeño)
Positiva (aproximación al éxito)	Meta de aproximación a la maestría	Meta de desempeño-aproximación
Negativa (evitación del fracaso)	Meta de evitación a la maestría	Meta de desempeño-evitación

Fuente: Tomado de Elliot y H. A. McGregor (2001, p. 502).

En este modelo, las metas son vistas como los propósitos concretos, a través de los cuales, los individuos llevan a cabo sus más abstractos deseos, motivos, intereses y autoconcepciones. Estas orientaciones abstractas no proveen guías específicas o estándares, más bien adoptan metas más concretas que sirven como reguladores directos y predictores proximales de la conducta de logro (Cury et al., 2006). El estudio de Guan (2004) probó que estas cuatro metas predicen diferencialmente a la persistencia y al esfuerzo –aunque en primer lugar estuvieron las metas de responsabilidad social, en orden descendiente fueron: MMA, MME y MDA; las MDE no tuvieron efectos significativos–.

La MDA busca juicios favorables de la competencia (Elliot y Church, 1997; Guan, 2004) y está enfocada en la competencia normativa (Cury et al., 2006). Es predicha por la necesidad de logro y pudiera ser que favorezca a la motivación intrínseca (Elliot y Harackiewicz, 1996; Elliot y H. A. McGregor, 2001) o bien, que su antecedente sea el temor al fracaso (Elliot y Church, 1997; Elliot y H. A. McGregor, 2001). Puede ser una forma positiva o aceptable de regulación, así como negativa o inaceptable, dependiendo del tipo de información que se tome en cuenta (e.g. empírica, teórica, metateórica; Elliot y Moller, 2003).

La MDE se enfila hacia la evitación de juicios desfavorables sobre la competencia (Elliot y Church, 1997; Guan, 2004), se encamina hacia evitar la incompetencia normativa, predice negativamente el desempeño (Cury et al., 2006) y mina la motivación intrínseca (Cury et al., 2006; Cury et al., 2002; Elliot y Harackiewicz, 1996). El temor al fracaso es su predictor (Elliot y H. A. McGregor, 2001).

La MMA trata de enfocarse en tareas de maestría, aprendizaje y entendimiento (Elliot y Church, 1997; Guan, 2004); está focalizada en el alcance basado en la tarea o en la competencia intrapersonal (Cury et al., 2006). Emerge del compromiso e interés, de la necesidad de logro y de la maestría en el trabajo (Elliot y H. A. McGregor, 2001) y predice la motivación intrínseca (Cury et al., 2006).

La MME evade las equivocaciones e impide el no aprendizaje o no tener maestría en una tarea (Guan, 2004); evita la incompetencia intrapersonal y mina la motivación intrínseca (Cury et al., 2006). Tiene un patrón mixto (Véanse Guan, 2004; Elliot y H. A. McGregor, 2001), ya que está fundamentada en el temor al fracaso y en la baja autodeterminación, pero emerge del compromiso y del interés. En esta meta, la competencia se define en términos de los

requerimientos absolutos de la tarea y la incompetencia es el punto focal de la atención regulatoria.

Como puede apreciarse, esforzarse para evitar el fracaso y para alcanzar el éxito, generan la misma cantidad de motivación, pero difieren en su naturaleza cualitativa, ya que tienen importantes ramificaciones en la motivación intrínseca (Elliot y Harackiewicz, 1996).

Por otra parte, el hecho de que el temor al fracaso esté vinculado con la persecución de metas de evitación (Elliot y H. A. McGregor, 2001), no impide la posibilidad de que éste también pudiera subyacer a algunas formas de regulación de aproximación (Elliot y Sheldon, 1997).

Aumentando la explicación que puede dar el principio hedónico, subrayando las consecuencias motivacionales y especificando diferencias en el desempeño, en las emociones y en la toma de decisiones, Higgins (2000) planteó el foco regulatorio, a partir de la teoría de la autodiscrepancia. Este foco se concentra en la autorregulación hacia el estado final deseado, cuya característica crítica es la motivación de aproximación, como un intento de reducir las discrepancias entre el estado actual y el estado final deseado.

Existen dos focos: el de promoción y el de prevención. Ambos tienen su origen en la interacción con los cuidadores en la infancia, etapa en la que se encuentra acrecentada la posibilidad de desear ciertos estados finales. Dichos estados, pueden ser las autoguías ideales (i.e. representaciones de los atributos que se desean tener: esperanzas, deseos o aspiraciones, propias o de los otros, en relación con uno mismo) y las autoguías obligadas (i.e. representaciones de los atributos que otros creen que uno debería poseer: deberes, obligaciones o responsabilidades; Crowe y Higgins, 1997; Higgins, 2000; Shah, Higgins y Friedman, 1998). Idson, Liberman y Higgins (2000) se refieren a las primeras como metas máximas y a las segundas como metas mínimas.

El foco de promoción involucra la sensibilidad hacia los resultados positivos (presencia y ausencia) y el crecimiento; su estrategia es de aproximación a la igualación de los estados finales deseados, tratando de asegurar el logro y disminuyendo los errores de omisión. Las personas que tienen este foco presentan impaciencia para avanzar y tener ganancias (Crowe y Higgins, 1997; Higgins, 2000; Shah et al., 1998) y buscan el logro más que la seguridad. Es característico de la autorregulación de los ideales y el logro.

El foco de prevención implica la sensibilidad a resultados negativos (ausencia y presencia) y la inclinación a evitar la no coincidencia con los estados finales deseados. La persona no quiere cometer errores, está en estado de vigilancia, es prudente y precavida para asegurarse de *no perder* (Crowe y Higgins, 1997; Higgins, 2000; Shah et al., 1998). Ella busca la seguridad antes que el logro. La autorregulación de las obligaciones y la seguridad tienen un foco de prevención.

Idson et al. (2000) propusieron que la impaciencia para alcanzar una meta con foco en la promoción, se mantiene cuando sigue a un éxito y se reduce después de un fracaso, mientras que la vigilancia en lograr una meta con foco en la prevención, se mantiene después de un fracaso y se reduce después de un éxito.

El foco regulatorio sirve para comprender que cuando la retroalimentación es de éxito, es más probable que se incrementen las expectativas y se mantenga o induzca la motivación de aproximación, mientras que cuando es de fracaso, se decrementan las expectativas y se mantiene la motivación evitativa (Förster, Grant, Idson y Higgins, 2001).

Ante el fracaso o una tarea difícil, los que tienen un foco de promoción se desempeñan mejor y generan más alternativas ante una tarea; los de foco preventivo renuncian más pronto y son repetitivos (Crowe y Higgins, 1997).

Los resultados de dos estudios (Higgins, 2000; Shah et al., 1998) muestran cómo las diferencias en el foco regulatorio –como variable personal y como variable situacional–, pueden influenciar los efectos de los incentivos del alcance de meta y los medios para realizarlas. La compatibilidad estratégica entre los incentivos, los medios de alcance, las metas y la predisposición crónica (i.e. el foco) incrementa la motivación y el desempeño. Cuando la manera de comprometerse en la actividad se corresponde con la orientación motivacional de la meta, ocurre el ajuste regulatorio, el cual aumenta el involucramiento (Higgins, 2005).

En una postulación similar a la del foco regulatorio, Gray (1973 en Park y Hinz, 2006) describe dos sistemas motivacionales: el apetitivo y el aversivo. El sistema de aproximación (*behavioral approach/activation system*) busca la recompensa y funciona orientándose hacia la meta, iniciando la conducta como respuesta a incentivos positivos. Se activa en la presencia de señales ambientales de recompensa y de ausencia de castigo, puesto que lleva hacia resultados que conducen al placer. El sistema evitativo (*behavioral inhibition system*) preserva de los problemas y de las consecuencias negativas, se guía por la afirmación: *detente, mira y*

escucha y redirige la atención hacia el ambiente; es defensivo en señales de daño potencial y se activa ante señales de amenaza o estímulos que indican la ausencia de una recompensa esperada, inhibiendo la conducta dirigida a la meta.

Finalmente, mediante un proceso similar al del aprendizaje por reforzamiento vicario o por modelamiento, las personas pueden motivarse por modelos de rol positivo o negativo.

Los modelos de rol positivo ilustran un ideal, un sí mismo deseado, destacando los logros posibles de alcanzar o consecuencias deseables, mediante el esfuerzo y la ruta para lograrlos. Los individuos con logros destacados pueden servir de modelo, inspirando y motivando a otros, siempre y cuando, el éxito sea percibido como alcanzable, por quien se base en el modelo, de lo contrario se vuelve una amenaza y algo debilitante (Lockwood y Kunda, 1997) de lo que se desea lograr.

Los modelos de rol negativo son motivadores cuando se trata de evitar los resultados displacenteros vistos en el individuo a imitar; quienes están motivados por un rol negativo, hacen lo contrario al modelo para evitar las consecuencias adversas.

Los individuos enfocados en la promoción están inspirados por modelos de rol positivo y los enfocados en la prevención, reciben mayor motivación de modelos de rol negativo, por lo que la motivación disminuye cuando los modelos de rol alientan estrategias incongruentes con los intereses regulatorios (i.e. promoción vs. prevención). pr. Los modelos pueden alterar las estrategias preferidas por los individuos, sin proveer de alternativas de acción (Lockwood, Jordan y Kunda, 2002).

Los referentes de los que se ha hablado, tienen ciertas consecuencias, que se ponen de manifiesto en dos modelos. El primero de ellos es el de efecto principal (*main effect model*) y el otro es el de interacción (*interaction model*).

Para el modelo de efecto principal, es más probable que las personas tengan éxito, si están motivadas por un referente de aproximación, que por uno de evitación (Elliot y Sheldon, 1997). Los referentes de aproximación (e.g. metas de aproximación o modelo de rol positivo) tienen un efecto benéfico en la motivación y en los resultados, incluyendo el alcance exitoso de una meta o resultados positivos, mientras que los de evitación (e.g. metas de evitación o modelo de rol negativo) conducen a resultados pobres y negativos (Sullivan, Worth, Baldwin y Rothman, 2006).

Estas afirmaciones sobre el modelo se matizan en dos sentidos. En primer lugar, se espera que las MDA predigan el desempeño, mientras que las de MMA predigan la motivación (Elliot y Sheldon, 1997) y en segundo lugar, el contexto en el cual se alcanza una meta puede alterar su efecto, por ejemplo, en una investigación se encontró que perseguir metas de evitación en una cultura colectivista, no se asoció con un nivel de bienestar bajo (Elliot, Chirkov, Kim y Sheldon, 2001 en Sullivan et al., 2006).

El modelo de interacción sugiere que la eficacia de los referentes depende de la interacción entre éstos y los rasgos de personalidad, es decir, que los resultados dependen de una combinación entre el foco regulatorio y el referente. Los efectos de los referentes de aproximación y de evitación, dependen de si las personas se enfocan en evitar resultados negativos (i.e. enfocadas en el prevenir) o bien, en conseguir resultados deseables (i.e. enfocadas en el promover). Entonces, centrarse en referentes de evitación, no siempre trae como consecuencia resultados pobres (Sullivan et al., 2006).

En la investigación de Sullivan et al. (2006) el foco preventivo se relacionó positivamente con metas de aproximación y sólo predijo a las MDA. Ningún foco predijo la generación de un modelo de rol positivo. Las metas de evitación predijeron a las calificaciones bajas y las de aproximación, a las calificaciones altas. Una proporción mayor de metas de evitación predijo un desempeño pobre en todos los resultados académicos que se midieron y no hubo soporte empírico para que el modelo de interacción predijera al desempeño académico.

De lo hasta aquí referido, pueden distinguirse las diferencias individuales presentes en las respuestas dadas ante un mismo fenómeno, así como la consistencia entre diferentes personas. Esta posibilidad de descubrir los puntos en común, describiendo un número limitado de patrones de comportamiento, da lugar a pensar en que se trata de un asunto nomotético, es decir, que se comparten pocos rasgos de personalidad que varían en grados según los sujetos. Lo cual valida la relevancia de los enfoques personalísticos o su combinación con el contexto, para estudiar a la motivación de logro.

En el siguiente capítulo, los temas que se tocan son los constructos de meta planteados por diferentes autores, las dimensiones estudiadas y la interacción entre algunas variables, que son relevantes para entender la calidad del desempeño.

3. Constructos de meta: Definiciones, dimensiones y variables relacionadas

En la actualidad, los teóricos de la acción, interesados en la conducta dirigida a la meta, identifican sus raíces en Wilhelm Wundt (Frese y Sabini, 1985 en Pervin, 1989). También puede apreciarse que, los primeros pensamientos funcionalistas de William James tocan varios problemas clave que coinciden con lo dicho por los teóricos de los constructos de meta. Debe decirse que se habla de metas desde que Hull (1931) acuñó el término: impulso de meta.

Las metas son representaciones cognoscitivas de la motivación personal (Bandura, 1986; Cantor y Langston, 1989; Emmons, 1986), que aluden al propósito de una actividad (Lee et al., 1989; VandenBos, 2007). Éstas se expresan mediante un estado final deseado (Fishbach et al., 2004; VandenBos, 2007) o el nivel de desempeño que se desea alcanzar dentro de un periodo determinado (Latham y Ernst, 2006; Latham y Locke, 2006). Dichos estados deseados pueden ser resultados, eventos o procesos (Austin y Vancouver, 1996). Bandura (1989) distingue entre el desempeño (hacer algo) y el resultado (consecuencia de una actividad) y agrega que este último puede ser de tres clases: consecuencias materiales, reacciones sociales y autorreacciones.

Para Read y Miller (1989), las metas se refieren a algo que el individuo desea o quiere obtener porque es recompensante por derecho propio, mientras que para Cantor y Langston (1989), las metas son autodefinidas, significativas y relevantes para la persona. Estas definiciones aluden a la motivación intrínseca y al establecimiento de la meta debido al valor que se le da.

Las metas guían la acción y sirven como estándares para su regulación (Bandura, 1986, 1989; Cantor y Langston, 1989; Latham y Ernst, 2006; Latham y Locke, 2006; Lee et al., 1989). Blank (1982) las considera estándares personales internos y definidores del éxito, ya que éste, es consecuencia de acciones determinadas por las metas.

La visión anterior coincide con la teoría de sistemas de meta, para la cual, las metas constituyen representaciones mentales con contenido motivacional, gobernadas por procesos cognoscitivos. Éstas tienen dos aspectos principales: el cognoscitivo y el motivacional (Fishbach et al., 2004). Para este enfoque, las metas representan estados deseados a lograr, a través de acciones instrumentales, con las cuales, las personas están comprometidas.

Las metas también dan significado (Latham, 2003; Latham y Locke, 2006), propósito (Covington, 2000) y dirección a las acciones (Barlas y Yasarcan, 2006; Covington, 2000; Latham y Locke, 2006), constituyendo una base para la toma de decisiones (Barlas y Yasarcan, 2006; Beach y Mitchell, 1987). Beach y Mitchell (1987) afirman que las metas son los agentes que conducen a las decisiones individuales y a comprometerse con un curso de acción determinado.

Las metas con sustento cognoscitivo, los sí mismos posibles y las tareas de vida son reguladores de la conducta (Bandura, 1986, 1989; Cantor y Langston, 1989; Lee et al., 1989; Markus y Ruvolo, 1989). Cuando las metas se consideran como entidades de orden superior, abstractas, estables en el tiempo y que organizan estructuras, pueden predecir la conducta (Chulef, Read y Walsh, 2001).

Latham y Locke (1991, 2006) y Locke y Latham (2002) plantean que las metas afectan al desempeño, pues incrementan el esfuerzo, prolongan la persistencia y activan la búsqueda de estrategias de alcance apropiadas, además de que son un mecanismo regulatorio para monitorear, evaluar y ajustar la conducta.

La función de las metas no sólo se circunscribe al ámbito individual, sino también al relacional. Teóricos cognoscitivistas y sociales consideran que la interacción social puede analizarse en términos de las metas, así como de los planes y de las estrategias necesarias para alcanzarlas. Asimismo, atendiendo a la influencia sociocultural, sugieren que deben analizarse las creencias en relación con las metas, estrategias y recursos necesarios para su alcance (Read y Miller, 1989).

Las metas son diferentes de las disposiciones motivacionales o de los rasgos (Little 2005; I. McGregor, McAdams y Little, 2006) de personalidad. Como se dijo en el primer apartado de este capítulo, las disposiciones motivacionales son una influencia primaria, indirecta y distal que se hace patente a través de manifestaciones más concretas, mientras que los conceptos de meta se conciben como reguladores proximales de la conducta y son constructos de nivel intermedio, estructuralmente situados entre las motivaciones disposicionales globales y la conducta específica (Elliot y Church, 1997). Entonces, las metas o los conceptos de meta son las representaciones concretas de las disposiciones motivacionales.

Los rasgos están biológicamente enraizados en tendencias básicas como la herencia, por ello tienen estabilidad temporal y son resistentes al cambio. En contraste, las adaptaciones

características (*characteristic adaptations*) como las metas personales y las identidades, son orientaciones elaboradas cognoscitivamente hacia ser y hacer en el mundo y por ende son más maleables (I. McGregor et al., 2006). Para aclarar el punto, Little (2005) dice que dentro de un enunciado, los rasgos son adjetivos y los proyectos personales son verbos.

Desde una visión personalística, para Markus y Ruvolo (1989) las metas son una proyección del sí mismo, ideal y futuro, cuyo elemento crucial es la representación cognoscitiva sobre el sí mismo posible aproximándose a lo que desea o cómo desea ser. Ellos opinan que las metas y las necesidades son elementos fundamentales del sistema del sí mismo o como menciona Emmons (1989), ambas son componentes del sí mismo o de sus proyecciones. Para la teoría de la imagen de Beach y Mitchell (1987), las metas son los constituyentes de la imagen de trayectoria (*trajectory image*), la cual está en un segundo nivel de abstracción, después de la autoimagen (*self image*).

Las metas deben ser congruentes con los rasgos (I. McGregor et al., 2006) o con la identidad, particularmente con los principios, que son los constituyentes de la autoimagen (Beach y Mitchell, 1987). Varios teóricos (Véanse Chulef et al., 2001; Read y Miller, 1989) han considerado que rasgos y motivos están entrelazados, siendo los motivos uno de los constituyentes de la personalidad. Si se considera que las metas son la concreción de éstos, entonces las metas podrían ayudar a comprender al ser humano.

Según Cantor y Langston (1989), las metas como un sí mismo ideal, se juzgan como estados finales estáticos, mientras que las metas como tareas de vida son dinámicas y reguladoras de la acción. Por el contrario, para Emmons (1989) el autoconcepto es dinámico.

Dos definiciones que relacionan a las metas con rasgos de personalidad son la de Pervin y Furnham (1987 en Chulef et al., 2001), quienes las perciben como variables personales que dan consistencia y continuidad a la conducta y la de Read y Miller (1989), que las califica como aspectos centrales de las diferencias individuales en la personalidad.

Existen varias maneras de nombrar y conceptuar aquello que una persona desea y busca alcanzar. En términos coloquiales se refieren a ello como anhelos, propósitos, intenciones, metas u objetivos.

En la investigación se han abordado otros conceptos que a simple vista pudieran parecer iguales a las metas. Pervin (1989) engloba a varias construcciones teóricas bajo el

término de constructos de meta, mientras que Little (2005) las llama constructos de acción personal. Aunque se refieren a lo mismo, Pervin incluye a mayor cantidad de ellos. Antes de enumerarlos, se presenta una clasificación que permite ubicar las diferencias entre ellos.

Locke y Latham (1990 en Pintrich y Schunk, 1996) clasifican a algunos constructos de meta, según el foco en el que se centran y la combinación de las dimensiones interna vs. externa y consciente vs. inconsciente (ver Cuadro 2).

En este cuadro puede apreciarse que las intenciones y las metas tienen un origen interno y consciente o en otras palabras, surgen por voluntad propia. Las primeras están enfocadas en la conducta y las segundas en el propósito de la acción, es decir, en lo que se persigue. Las normas se refieren a la conducta y se mantienen en la intersección entre lo interno y lo externo, puesto que no se plantearon personalmente, pero se han aceptado. Finalmente, las tareas académicas o de trabajo, pero también aquello que biológicamente impele a actuar, como son los instintos e impulsos, son externos e inconscientes, ya que la persona no ejerce control sobre su aparición o establecimiento. El foco del constructo va de lo abstracto: la motivación, a lo concreto: la acción, pasando por el propósito de la acción.

*Cuadro 2.
Clasificación de los conceptos de meta.*

Foco del constructo	Dimensiones		
	Interna y consciente	Intersección de interna y externa	Externa y/o inconsciente
En la conducta o acción	Intención	Norma	Tarea concreta Trabajo académico
En el fin o en el propósito de la acción	Nivel de aspiración Metas de vida generales		Meta asignada por el profesor Meta de tarea definida Plazo Cuota/Requerimientos de tarea
En la motivación subyacente	Motivo, valor, actitud, necesidades psicológicas, deseo y anhelo		Impulso Instinto Necesidades biológicas

Fuente: Tomado de Locke y Latham (1990 en Pintrich y Schunk, 1996, p. 208).

Reforzando lo anterior, meta e intención se diferencian en que la meta es aquello que se quiere lograr, mientras que la intención determina la acción a realizar. Esto aclara la propuesta de que una meta se hace asequible, gracias al establecimiento de una intención. Una intención conductual se define como la probabilidad subjetiva de que la persona llevará a cabo una conducta determinada, además es el componente conativo de la actitud, relacionado con lo afectivo (Fishbein y Ajzen, 1975).

Gollwitzer (1999) define una intención de meta (*goal intention*) como lo que se quiere lograr, estado final deseado que se quiere alcanzar (Schweiger Gallo, Keil, McCulloch, Rockstroh y Gollwitzer, 2009). Al establecer una intención de meta, la persona se compromete con su alcance (Gollwitzer, 1999; Latham, 2003) o bien, como dicen otros autores (Bandura, 2001; Barlas y Yasarcan, 2006; Read y Miller, 1989) con los cursos de acción requeridos. Gollwitzer (1999) y Latham (2003) coinciden en que sin compromiso no hay meta, mientras que para Strachman y Gable (2006) el compromiso es en sí una meta.

Los proyectos personales (*personal projects*) de Little (1983) son una secuencia de acciones interrelacionadas, destinadas a lograr una meta personal prevista. Son explicaciones autogeneradas de lo que una persona está haciendo o lo que está planeando hacer (I. McGregor y Little, 1998). Se encuentran en un nivel intermedio de análisis y puesto que son cuestiones centrales en la vida de una persona, reflejan los aspectos cognoscitivos, afectivos y conductuales del ser humano.

Los esfuerzos personales (*personal strivings*; Emmons, 1986, 1989) son tipos de meta que representan aquello que los individuos se proponen lograr mediante su actividad (conducta) diaria o los propósitos que una persona está tratando de realizar. Es decir, es lo que típicamente, alguien está tratando de hacer, esto es, las concepciones actuales del sí mismo. Pueden ser cognoscitivos, afectivos o conductuales y son más abstractos que una meta.

Las preocupaciones actuales (*current concerns*) de Klinger (1987) son un estado motivacional hipotético entre dos puntos en el tiempo: (1) la identificación de una meta y el compromiso con su alcance y (2) el momento en que ocurre la consumación o el abandono de ésta, terminándose el compromiso. Las preocupaciones contienen a las metas y son idiográficas.

Las tareas de vida (*life tasks*; Cantor y Kihlstrom, 1987 en Cantor y Langston, 1989) son problemas en los cuales está trabajando un individuo, en un momento determinado. Éstas organizan y dan significado a las actividades diarias de una persona y son especialmente importantes durante las transiciones de vida. Al compararlas con las metas, se dice que estas últimas son más abstratas, pues se vuelven concretas en las tareas de vida. Este modelo con enfoque del desarrollo y enfocado en la solución de problemas, se concentra en el estudio de las tareas de vida, las estrategias para alcanzarlas y los conceptos del sí mismo, relevantes para el dominio de la actividad de vida que se trate.

Los sí mismos posibles (*possible selves*) son manifestaciones de metas, aspiraciones, motivos, temores y amenazas propias, que dan especificidad, significado y dirección a las esperanzas y a las amenazas relevantes (Markus y Ruvolo, 1989). En los estados intermedios son vistos como los transportes individuales de motivación, mientras que en el estado final son pensamientos, imágenes o sentimientos sobre el sí mismo.

Según Chulef et al. (2001), hay tres grandes áreas en el estudio de las metas: (a) su relación con la percepción social y la atribución, (b) los instrumentos de medida y (c) la generación de una lista comprehensiva de motivaciones humanas y con ellas, una taxonomía conceptual.

Los constructos de meta se estudian desde la motivación y la volición, atendiendo a procesos cognoscitivos pero también a la personalidad. Austin y Vancouver (1996) consideran que éstos se estudian desde su (a) contenido (i.e. jerarquías de meta); (b) estructura –inter e intrasujeto– (b.1 propiedades, b.2 organización y b.3 dimensiones de meta: importancia-compromiso, nivel de dificultad, especificidad-representación, nivel de consciencia, conectividad-complejidad) y (c) proceso (c.1 establecimiento, c.2 planeación, c.3 esfuerzo por medio de acciones y c.4 revisión).

El contenido ha sido estudiado por Chulef et al. (2001). Sus resultados indican una taxonomía jerárquica de las metas humanas, por ejemplo: familia, sexo y romance; metas interpersonales y metas intrapersonales. Para ellos, la taxonomía facilita el desarrollo de teoría y modelos causales, ya que ayuda a la integración y sistematización de los hallazgos y de las teorías bajo un dominio determinado (i.e. dónde pertenecen las cosas, cuáles van juntas).

Algunas de las primeras taxonomías o jerarquías, se mencionaron en el apartado uno de este capítulo. Otros ejemplos de cómo se han utilizado dentro de investigaciones pueden consultarse en Cantor y Langston (1989) y en Emmons (1989).

Para ahondar en la estructura, debe decirse que por su naturaleza, las metas son idiográficas; no obstante, algunos autores concuerdan en que comparten características pese a su singularidad. Agrupan entonces a las particularidades de las metas en categorías, en torno a las cuales varían en grados, estudiándolas nomotéticamente, para hacer posible su comparación. A esto se le conoce como dimensiones de la meta o factores estructurales, por ser parte de la estructura que Austin y Vancouver (1996) describen.

Los siguientes constructos de meta se han estudiado con enfoques idiográficos y nomotéticos: preocupaciones actuales (Klinger, 1987), proyectos personales (Little, 1983; I. McGregor y Little, 1998), esfuerzos personales (Emmons, 1986, 1989), tareas de vida (Cantor y Langston, 1989) y las metas del modelo del interpersonalismo (Read y Miller, 1989).

Con enfoques nomotéticos se han estudiado los sí mismos posibles (Markus y Ruvolo, 1989), las metas según la teoría del establecimiento de meta, derivadas del modelo descrito por Edwin A. Locke y Gary P. Latham (Véase Lee et al., 1989) y la intención de meta y la intención de implementación (*implementation intention*; Gollwitzer, 1999).

Little (1983) consideró 18 dimensiones: importancia, disfrute, dificultad, visibilidad, control, iniciación, estrés, adecuación de tiempo, resultado, autoidentidad, visión de otros, valor de congruencia, impacto positivo y negativo, progreso, desafío, absorción, personas involucradas y escenario.

Emmons (1986, 1989) atendió a 18 dimensiones de los esfuerzos: valencia, valor (i.e. felicidad sentida por la consumación exitosa e infelicidad sentida por el fracaso), ambivalencia, compromiso, importancia, logros pasados, probabilidad de éxito, confianza en la probabilidad de éxito, probabilidad de éxito dada la no acción, oportunidad ambiental, esfuerzo, dificultad, atribución causal, deseabilidad social, claridad en los medios, instrumentalidad, satisfacción con el progreso e impacto. Éstas se agruparon en tres factores: (a) Grado de esfuerzo (valor, importancia y compromiso); (b) Éxito (logros pasados, satisfacción con el progreso y probabilidad de éxito) y (c) Facilidad (probabilidad de éxito sin acción, oportunidad ambiental, dificultad –asociación negativa–). Adicionalmente, hay otras dimensiones como el conflicto y la complejidad, que surgen a partir de la relación que guardan los esfuerzos personales entre sí, en una estructura horizontal.

Klinger (1987) estudió nueve dimensiones: rol, compromiso, valor positivo (alcance) y negativo (no alcance), ambivalencia, probabilidad de éxito, probabilidad dada la no acción, tiempo disponible y cercanía.

En las tareas de vida (Cantor y Langston, 1989) se puede analizar el campo de acción, la persistencia y la fuente. Las dimensiones de valoración y anticipación de éstas fueron calificadas en 11 dimensiones significativas: importancia, disfrute, dificultad, control, iniciativa, estrés, progreso, desafío, absorción, tiempo invertido y visión de los otros. Con base en éstas, se obtuvieron los siguientes factores para la primera generación: (a) Ansiedad-absorción:

estrés, dificultad y empleo de tiempo; (b) Responsabilidad social: iniciativa, control y progreso y (c) Recompensa: disfrute, progreso y absorción: Para la tercera generación se obtuvieron los factores (a) Importancia-absorción (empleo de tiempo, absorción e importancia); (b) Estrés (estrés y dificultad) y (c) Recompensa y control (progreso, control, iniciativa y disfrute).

Lee et al. (1989), Latham y Locke (1991) y Locke (1991) consideran que las metas tienen dos atributos: el contenido y la intensidad. El primero se compone por especificidad, dificultad, complejidad y conflicto y el segundo se refiere al proceso de planteamiento y alcance de una meta e incluye: compromiso, importancia y proceso cognoscitivo.

Gollwitzer y Brandstätter (1997) midieron varios aspectos de las características de las intenciones de meta: número de días desde el planteamiento, cercanía con la culminación, dificultad de la implementación, familiaridad con las acciones requeridas, importancia, presión social para terminarla, seguridad de alcanzarla, inversión para el alcance, probabilidad de encontrar obstáculos, número de veces que ha tratado infructuosamente de alcanzarla, veces que ha fallado en aprovechar la oportunidad y dificultad percibida de la implementación, según el número de pasos requeridos.

Sheeran, Webb y Gollwitzer (2005) midieron la actitud hacia la meta, a través de la actitud (i.e. efectividad, utilidad y probabilidad de cumplir con el número de horas planeadas), de la norma subjetiva (i.e. aprobación de la gente importante) y del control percibido (i.e. dificultad para cumplir con el número de horas planeadas y la seguridad en la capacidad para hacerlo).

Enseguida se describen algunas dimensiones de las metas, que resultan relevantes para la temática que se presenta en esta tesis.

Según quién establezca la meta, es decir, quién diga lo que debe lograrse, las metas se clasifican en autoimpuestas o impuestas por otras personas o circunstancias. Cantor y Langston (1989) las llaman tareas autoiniciadas y externamente alentadas, respectivamente y para Bandura (1989) se trata de metas personales y asignadas.

Dependiendo del ámbito de la vida hacia el que se dirija la meta, éstas pueden ser intrapersonales o interpersonales, éstas últimas también llamadas metas participativas porque se generan en consonancia con las de otras personas (Karniol y Ross, 1996) o porque incluyen a otra(s) persona(s).

Para Campbell y Gingrich (1986) la participación en el establecimiento de metas es importante por razones motivacionales y cognoscitivas. Los estudios de Locke, Frederick, Lee y Bobko (1984) mostraron que la varianza en la aceptación de la meta fue significativamente más grande entre quienes tuvieron metas autoestablecidas, que en aquellos con metas asignadas. Asimismo, encontraron que la capacidad, el desempeño pasado y la autoeficacia fueron los principales predictores de la elección de meta.

Otras dimensiones son especificidad, proximidad y desafío. Bandura (1989) las consideró como las propiedades relevantes de las metas. Éstas se explican a continuación.

La especificidad de la meta está relacionada con qué tan claro es el enunciado que indica lo que se desea lograr. La especificidad es el grado de definición de lo que se quiere (VandenBos, 2007) o el grado de precisión cuantitativa requerido por la meta (Lee et al., 1989). Cantor y Langston (1989) llaman a esto: campo de acción y agregan que las metas pueden ser generales y amplias o específicas y concretas.

Otra característica es la proximidad, que se refiere a la distancia en que se proyecta la meta en el futuro. En términos coloquiales se dice que son a corto, mediano o largo plazo, para decir qué tanta lejanía existe para conseguirlas. Las metas distales son lejanas en el tiempo, no proveen de incentivos ni de guías efectivas, por lo cual, entorpecen la comparación del desempeño con los estándares (Bandura, 1989). En cambio, los estándares próximos movilizan lo que la persona hace aquí y ahora.

Ante una meta distal, deben establecerse metas intermedias que sean proximales, pues el alcance de estas últimas, incrementa el compromiso total con la meta y aumenta la creencia de que la meta final es alcanzable (Latham, 2003). Con las submetas se progresa en el aprendizaje autodirigido, se logra maestría y se desarrolla un sentido de eficacia personal e interés intrínseco en tareas que inicialmente tenían poco atractivo (Bandura y Schunk, 1981). En general, la proximidad tiene efecto en la satisfacción, el interés intrínseco, la autoeficacia y la competencia (Bandura, 1989; Bandura y Schunk, 1981).

Igualmente, Bandura (1989) revela que las metas se encuentran conformando una jerarquía en la cual, algunas metas sirven como pasos intermedios para conseguir otras más amplias, lo cual pudiera dar idea del número de cosas que deben lograrse antes de alcanzar la meta última.

El desafío, como lo llama Bandura (1989), no es otra cosa que la dificultad de la meta o bien, el nivel en el que la meta se establece. La dificultad se define a través del grado de capacidad, destreza o nivel de desempeño (Lee et al., 1989) que se requiere para conquistar la meta. VandenBos (2007) hablaba de la dificultad en relación con el tiempo comprometido en el alcance.

Para Horvath et al. (2006), la dificultad es el conjunto de creencias que se tienen en relación con cuánto esfuerzo sería necesario gastar para tener éxito en una tarea y si éste es posible. Asimismo, la dificultad está en función de las características objetivas de la tarea y de la habilidad individual (Wood, 1986), lo cual lleva a describir a las metas como realistas y no realistas, puesto que algunas de ellas tienen pocas posibilidades de alcanzarse (Bandura, 1989).

Kurt Lewin hablaba del nivel de aspiración, concebido como el grado de dificultad de la meta hacia la que la persona se está esforzando y que se relaciona con la valencia (Deutsch y Krauss, 1965). La valencia del nivel de dificultad es semejante a lo descrito por Atkinson (1974a) en la tendencia a actuar, difiriendo solamente en la inclusión de los motivos. Lewin coincide con Bandura (1989), con respecto de que es el nivel de rendimiento que se espera.

Otra dimensión importante es la fuerza o intensidad de la intención, la cual puede ser fuerte o débil (Sheeran et al., 2005). Ésta se ha medido mediante el número de horas que se planean dedicar a la acción y se contrasta con las horas dedicadas en realidad. Se ha encontrado que una intención fuerte se concreta más que una débil. La fuerza puede conceptuarse, además, en términos de la accesibilidad de la meta (Shah et al., 1998).

La complejidad es otra dimensión. Ésta se entiende en dos sentidos: el número de planes o de fines y medios, asociados con cada meta (Emmons, 1989) y el número de resultados diferentes planeados y sus interrelaciones (Lee et al., 1989).

El primer sentido se refiere a que la meta puede alcanzarse de diferentes maneras. Gollwitzer y Brandstätter (1997) emplearon el término: dificultad percibida de la implementación de la meta, para referirse a qué tantos pasos se requerían para su consecución, entendiendo que, una secuencia compleja consistía en muchos pasos. En este mismo sentido, Wood (1986) hizo referencia a la complejidad de componente, la cual está en función directa del número de actos variados, que se requieren ejecutar para cumplir con una tarea y el número de señales de información distintas que deben procesarse durante el desempeño.

Wood (1986) describe otros dos componentes de la complejidad de la tarea, que son: la complejidad de coordinación y la complejidad dinámica. La de coordinación se refiere a la naturaleza de las relaciones entre los ingresos de la tarea y los productos, que incluirían la precisión del tiempo, la frecuencia, la intensidad y localización de los requerimientos para llevar a cabo los actos requeridos. La complejidad dinámica trata sobre la adaptación a los cambios en la cadena causa-efecto o en la jerarquía medios-fines de una tarea, durante el desempeño.

Descrito lo anterior, es factible pensar que, la familiaridad con las acciones requeridas pudiera ser uno de los aspectos que resta complejidad y ayuda al alcance. Las teorías de la habituación consideran que la frecuencia con la cual una conducta ha sido llevada a cabo en el pasado, explica la varianza de la conducta, independientemente de las intenciones (Ajzen, 2001, 2002a).

El otro sentido de la complejidad gira en torno a la coexistencia de metas y a la interrelación que guardan entre sí. Las metas interdependientes presentan baja complejidad y las independientes, alta (Emmons, 1989). Las metas personales interdependientes se afectan de manera instrumental, nombrándose facilitación o traslape (Wilensky, 1983 en Read y Miller, 1989) o bien, las metas pueden afectarse de manera conflictiva (Carver y Scheier, 1982; Emmons, 1989; Wilensky, 1983 en Read y Miller, 1989). Latham y Locke (2006) se refieren a esto como cooperación y competitividad, respectivamente.

El traslape o instrumentalidad se da cuando las metas personales son parecidas una con otra y cuando una facilita el alcance de la otra. En cambio, el conflicto es el grado en el cual lograr una meta apreciada inhibe o interfiere en el logro de otra, también deseada (Emmons, 1989; Lee et al., 1989; Markus y Ruvolo, 1989). Lo anterior ocurre cuando las metas personales están relacionadas negativamente o están en oposición, lo cual puede darse por escasez de recursos, limitaciones de estado (e.g. imposibilidad de estar en dos lugares al mismo tiempo), preservación de las metas (e.g. alcanzar una meta amenaza el logro de otra o la conservación de lo que ya se había alcanzado; Wilensky, 1983 en Read y Miller, 1989).

Cantor y Langston (1989) ven a la facilitación y al conflicto como un continuo, esto es, el grado en que trabajar en una tarea, facilita el logro de otra o se conflictúa con cada una de las otras tareas.

El conflicto, según la teoría del campo de Kurt Lewin, se da: entre dos valencias positivas de igual fuerza, entre dos valencias negativas, aproximadamente iguales y en una

región de valencia negativa que sólo puede dejarse, si se va a otra región de valencia negativa (Deutsch y Krauss, 1965).

Tal como afirmó A. H. Murray (1951 en Peterson, 1989) una necesidad sólo puede satisfacerse apuntando a un objetivo particular (i.e. el propósito de la necesidad, que equivaldría a una meta) o a una serie de ellos, concentrándose en uno a la vez. Generalmente, hay conflicto entre metas que pertenecen a diferentes aspectos de la vida o que derivan de motivos heterogéneos, por ejemplo: Sacar una buena calificación y asistir a muchas reuniones sociales, corresponden a una meta escolar y a una meta interpersonal o de diversión. Llevar a cabo las tareas para conseguir una meta, interfieren con las requeridas para lograr totalmente la otra. Si bien hay conflicto, siempre es posible hacer ajustes para que las conductas no sean completamente excluyentes.

Se ha demostrado que la presencia de conflicto entre metas tiene un efecto en el desempeño. Por mencionar un caso, Emmons y King (1988 en Emmons, 1989) encontraron que las personas habían dedicado más tiempo a pensar en los esfuerzos personales en conflicto y ambivalentes y menos tiempo a actuar en ellos. Puesto que el conflicto tiene implicaciones prácticas, es preciso resolverlo. Una de las maneras de lograrlo es hacer planes para alcanzar todas, dar prioridad a una o dos metas y abandonar las demás (Wilensky, 1983 en Read y Miller, 1989) o postergarlas.

Del mismo modo, hay dos clases de relaciones entre las metas interpersonales: la competitividad y la concordancia (Wilensky, 1983 en Read y Miller, 1989). Peterson (1989) llama a la primera relación: conflicto y propone dos tipos: el conflicto abierto y el conflicto de intereses. La concordancia es lo mismo que la instrumentalidad.

Como puede apreciarse, tanto Wilensky (1983 en Read y Miller, 1989) como Emmons (1989) coinciden en las relaciones existentes entre las metas, pero nombran diferente a la categoría de análisis; para el primero son simplemente relaciones entre metas y para Emmons es la dimensión de complejidad.

Otra dimensión es la importancia que da la persona a la meta, la cual está determinada por su valor, es decir, por la apreciación que se tiene del resultado.

En el modelo de expectativa-valor de P. J. Eccles et al. (1983 en J. S. Eccles y Wigfield, 2002) mencionan que el valor subjetivo de la tarea incluye el valor intrínseco (i.e. interés o

disfrute de llevar a cabo la tarea), el valor del alcance (i.e. importancia de desempeñarse bien en la tarea), el valor de la utilidad (i.e. qué tanto se relaciona una tarea con las metas actuales o futuras) y el costo relativo (i.e. aspectos negativos de involucrarse en una tarea). Algunos autores, en vez de importancia hablan de valencia, la cual se describió en el apartado número uno.

Si el resultado a obtener es importante para el individuo, la meta será planteada por voluntad propia (i.e. autoasignada) y si es impuesta por alguien más, será aceptada fácilmente. El desempeño mejora si las metas se perciben como muy importantes. Las metas se convierten en motivadoras y en guías de acción, siempre y cuando, su consecución sea altamente importante para el individuo (Cantor y Langston, 1989). Una meta valorada afecta al esfuerzo y a la persistencia (Latham y Locke, 2006).

La ambivalencia es una dimensión que se mide investigando los sentimientos de la persona al desear alcanzar algo y al mismo tiempo, no conseguirlo todavía o bien, mediante la infelicidad experimentada hasta alcanzar la meta (Emmons, 1989). Este autor consideró a la ambivalencia y al conflicto como diferentes, pero relacionados.

Algunos autores consideran a ciertas variables como dimensiones de meta por ejemplo: compromiso, esfuerzo, persistencia, sin embargo, estas variables se exponen en el último apartado de este capítulo, por considerarse más vinculadas al alcance.

Los aspectos antes mencionados, indican la necesidad de explicar con más profundidad, los aspectos que corresponden a la acción voluntaria y consciente por parte del ser humano, esto es, la volición. Temáticas de esta índole, se analizan en el siguiente apartado.

4. De la motivación a la acción: Autorregulación de la acción

El planteamiento de metas surge de una motivación (Véase Pervin, 1989) y se explica gracias a la cognición y a la personalidad (Austin y Vancouver, 1996). Por su parte, la decisión para hacerlas concretas y la conducta dirigida a ellas tienen sustento en la volición (Latham y Locke, 1991; Pervin, 1989).

El comportamiento total del ser humano debe ser entendido desde la motivación hasta la ejecución de la acción. Motivación y volición son inseparables, pues dentro de la motivación hay volición para elegir y en la volición hay cierta motivación que hace la diferencia en la

elección voluntaria. En el tema que corresponde a este apartado, se comienza por abundar en la volición y en las teorías que explican la traducción de una intención a una acción. En general, todas ellas tienen que ver con los aspectos cognoscitivos y conductuales requeridos para poner bajo control a la acción.

La volición tiene que ver con aquellos actos que son voluntarios y conscientes, encaminados a ejercer control sobre algo. Particularmente, en el alcance de metas lo que se controla o regula por voluntad propia es la conducta. Para Aguilar Villalobos (1993) son procesos autorreguladores que ocurren después del establecimiento de una meta o decisión y su función es el mantenimiento y la ejecución de las acciones intentadas. Kuhl y Beckmann (1985) se refieren por volición a los procesos psicológicos que se encuentran mediando las decisiones, a los que intervienen en el mantenimiento y realización de las decisiones o a algunos otros procesos mentales básicos.

Otros constructos son sinónimos de control de la acción, como es el caso de control volitivo y autorregulación. Estos procesos son cognoscitivos y de acción y permiten que se realice una intención (Véanse Aguilar Villalobos, 1993; Kuhl, 1985; Kuhl y Beckmann, 1985), al poner bajo control a la conducta, mediante actos voluntarios y conscientes.

El control volitivo o de la acción se basa en: las facultades del hombre para razonar y de darse cuenta que razona (i.e. autoconciencia); pensar en torno a esa capacidad de raciocinio, monitoreando sus pensamientos conscientes (i.e. metacognición); supervisar las operaciones y acciones que realiza, ajustándolas a las demandas del contexto (i.e. autorregulación) y tener libre albedrío, eligiendo voluntariamente sus actos, sus motivos e ideas (i.e. autorreflexión; Binswanger, 1991; Dörner, 1985).

La raíz de los procesos volitivos está en la elección para pensar o para no hacerlo (Binswanger, 1991). Siendo la intención un fenómeno cognoscitivo (Kruglanski y Klar, 1985), los seres humanos están motivados para enfocarse conscientemente en los procesos de autorregulación del pensamiento (i.e. autoenfoco o introspección, que incluye el automonitoreo y la autorreflexión), así como para generar teorías a favor de los atributos que ellos mismos poseen. Por ello, se aseguran de elaborar justificaciones que favorezcan al desempeño (Kunda, 2003) o bien, de encontrar aquellas que lleven a la conclusión deseada (Kunda, 2000).

De manera similar, cuando una persona se plantea una meta, presumiblemente emplea el conocimiento que tiene de sí misma para guiar sus elecciones y para tener información sobre qué estrategias emplear. Así que Freitas et al. (2001) propusieron un campo de investigación: la motivación autoevaluativa (*self-evaluative motivation*), la cual examinaría cómo la gente construye sus metas y sus acciones, consistentemente con su razonamiento.

La autorregulación es el proceso mediante el cual los individuos influyen en sus pensamientos y conductas para obtener los niveles de desempeño deseados. Tal proceso incluye el establecimiento de meta, la planeación estratégica y el esfuerzo dirigido (VandeWalle, 2001). Según Dörner (1985), la autorregulación se refiere a las actividades encaminadas a la organización de los procesos de pensamiento del individuo, pero también es un metaproceso de pensamiento en el cual se toman decisiones y hay autorreflexión.

En primer lugar, los procesos volitivos protegen a la intención de ser reemplazada por una tendencia competitiva que incrementa en fuerza, antes de que se complete la acción intentada (Kuhl, 1985) y posteriormente, se concentran en conseguir aquello que se desea o intenta. Es así que los sistemas autorregulatorios median la influencia externa y sirven como base para la acción propositiva (Bandura, 2001), dilucidando cómo se sobreponen las personas a los problemas de implementación de la acción requerida para el logro.

Esta visión coincide con la de Gollwitzer (1999; Gollwitzer y Brandstätter, 1997), quien considera que el alcance exitoso de la meta requiere que sean resueltos los problemas asociados con el inicio de las acciones destinadas a lograrlas y la persistencia en ellas, planteando una intención de meta y haciendo una intención de implementación. Esta última ayuda a la transformación de las metas en acciones (Gollwitzer y Sheeran, 2006).

En opinión de Kruglanski y Klar (1985), el control de la acción comprende la formación de la intención y la formación de la acción, aspectos que coinciden con la descripción de autorregulación de VandeWalle (2001), en la que incluye el establecimiento de meta, la planeación estratégica y el esfuerzo dirigido.

El control volitivo va de la mano con la motivación cognoscitiva. Como ya se dijo, ésta se manifiesta en la respuesta anticipada e ideas (Hull, 1931); el propósito (Tolman, 1932/1967); la premeditación (Allport, 1955/1985); las expectativas; los estándares, las metas y su contrastación (Bandura, 1989, 1991a; Bandura y Cervone, 1986); la toma de decisión (Maehr y Simmonds, s.f.), así como en las atribuciones para el desempeño (Weiner, 2000).

Algunas habilidades de autorregulación son el empleo de las estrategias de control emocional y ambiental; la concentración de la persona en la tarea; la flexibilidad ante las dificultades; la compensación por fallas; la reducción de la discrepancia; la autocompletación simbólica y el enfrentamiento con metas conflictivas mediante la resolución, la negociación y la integración creativa (Gollwitzer, 1999; Gollwitzer y Brandstätter, 1997), así como la redirección del compromiso (*disengagement*, se modificó la traducción literal de ruptura del compromiso, debido a que la estrategia implica comprometerse con otra meta; Henderson, Gollwitzer y Oettingen, 2007; Shah, 2005) y la intención de implementación, tal como la describe Gollwitzer (1993 en Gollwitzer y Brandstätter, 1997).

Tres teorías básicas para entender el control de la conducta son la del control de Carver y Scheier (1982, 2000, 2003), la teoría del control motivacional de Hyland (1988) y la teoría sociocognoscitiva de Albert Bandura. Ellas parten de una disparidad entre lo que se tiene y lo que se desea y eso es lo que incita a la conducta. Latham y Locke (2006) la llaman un descontento constructivo con el desempeño presente y Bandura (1989), una autoinsatisfacción que funciona como un estímulo motivacional para intensificar el esfuerzo.

Las teorías del control de la conducta tienen su origen en la cibernética, la cual nace cuando Norbert Wiener en 1948, hace la analogía del funcionamiento de una máquina y un ser vivo como sistemas autorregulatorios, incluyendo inclusive, a los procesos comunicativos. El control también lo aborda la teoría general de los sistemas, en la cual, los términos de adaptación y autorregulación son primordiales. Dicha teoría explica que existe una entrada (i.e. condición o situación percibida) y un criterio o valor de referencia, que mediante un mecanismo llamado comparador provoca la conducta (salida) cuando se perciben discrepancias entre la entrada y el valor de comparación (Carver y Scheier, 1982; Hyland, 1988). El resultado de la comparación es una expectativa de resultado. Este término se explica más adelante.

Asimismo, los factores externos al sistema pueden influir en la naturaleza del estado actual, desviándolo o manteniéndolo, mediante retroalimentación, que puede ser de dos tipos: positiva o negativa. La retroalimentación positiva acrecienta las desviaciones existentes, favoreciendo la transformación, mientras que la negativa reduce o niega las desviaciones para mantener el estado presente y el equilibrio, al conservar la percepción de una condición deseada específica, es decir, el criterio de referencia o estándar de comparación (Carver y Scheier, 1982, 2000, 2003; Hyland 1988).

El criterio de referencia es sinónimo de propósito o meta. Esta opinión se apoya en la de Hyland (1988), cuando menciona que el criterio puede hallarse dentro de una de cuatro categorías: estado final, tasa de progreso hacia un estado final, tipo de acción (ser o hacer) o emoción particular o incluso, algún otro aspecto de contenido mental.

Puesto que la meta no se considera un estado final estático y que continuamente se hace una comparación entre lo realizado y lo deseado, mediante el circuito de retroalimentación antes descrito, la gente debe poner atención en lo que está haciendo. Esto requiere de las funciones de automonitoreo y de metacognición, las cuales dan lugar a un segundo proceso de retroalimentación, construido paralelamente sobre el primero y similar a él. Éste recibe el nombre de función de metamonitoreo (Carver y Scheier, 2003).

Este segundo circuito de retroalimentación evalúa qué tan efectivo está siendo el primer circuito de retroalimentación, en relación con el alcance de la meta, específicamente sobre la cantidad de reducción de la discrepancia y qué tan rápido la persona se está aproximando a la meta. En este segundo circuito, el valor de referencia es una tasa aceptable o deseada de reducción de la discrepancia conductual y el resultado es un sentido positivo o negativo.

Por su parte, la teoría sociocognoscitiva de Albert Bandura propone que los pensamientos se construyen con base en un sustrato neurológico y dentro de un entorno social. En esta teoría, los sistemas autorregulatorios y la autoeficacia percibida ocupan un rol central en su estructura causal. Como ya se dijo, los primeros median los efectos de las influencias externas y sirven de base a la acción propositiva, mientras que la autoeficacia afecta a la adaptación y al cambio, por derecho propio y mediante su impacto en otros determinantes (Bandura, 2001).

Esta teoría habla sobre la capacidad para ser agente causal. Dicha capacidad se asienta en la premeditación y en los mecanismos autorregulatorios (Bandura, 1991a) que se traducen en incentivos y guías de la acción propositiva. Ser un agente causal es hacer que las cosas sucedan intencionalmente por medio de acciones con propósito; asimismo, es ejercer influencia personal para conseguir algo y es la capacidad para decidir y actuar por sí solo. Las características centrales de esa capacidad son intencionalidad, premeditación, autorreacción y autorreflexión (Bandura, 2001, 2006).

La intencionalidad consiste en representar un curso de acción a desarrollar en el futuro (Bandura, 2001), con el que una persona se encuentra comprometida proactivamente para hacer que suceda. Esto quiere decir que la intención incluye a los planes de acción.

La diferencia entre una tendencia motivacional y una intención es que esta última se caracteriza por la calidad del compromiso. La estructura para la codificación de una intención, presumiblemente, se caracteriza de cuatro maneras: el componente del sujeto, que especifica al agente de la acción intentada, referido a algunos aspectos del sí mismo; el componente de relación, que codifica la calidad del compromiso (yo actuaré); el componente del objeto, que se refiere a la acción y el componente del contexto, que explica las condiciones situacionales que deberán coincidir para llevar a cabo la acción (Kuhl, 1985).

Ajzen y Fishbein (1980) equipararon la intención al control volitivo, puesto que ambos conducen a la conducta. Ellos propusieron que estudiando la intención podría predecirse la conducta, ya que conceptualmente, la intención antecede a la conducta.

Las intenciones son diferentes de las acciones, pues aunque están relacionadas funcionalmente, se encuentran separadas en el tiempo, ya que la acción es una conducta dirigida a alcanzar metas o a expresar valores, por lo que es propositiva y tiene como base ciertas expectativas, creencias y valores (Aguilar Villalobos, 1993).

Similar a las definiciones de intención de meta y de intención de implementación de Gollwitzer (1999), Read y Miller (1989) consideran que la activación de una meta impulsa la generación de planes y estrategias, así como la evaluación de los recursos existentes. Esto indica que las metas sólo se transforman en acción mediante planes (Barlas y Yasarcán, 2006) y en consecuencia, debe distinguirse con qué medios se lleva a cabo la conducta o la meta y los medios a los que sirven (Freitas et al., 2001).

La segunda característica de la capacidad para ser agente causal es la premeditación, que consiste en imaginar el estado futuro deseado, lo cual favorece tanto al desempeño en una tarea, como al alcance de una meta (Markus y Ruvolo, 1989).

Lo mejor es construir dicho estado en la imaginación, lo más vívido y específico posible, para que el estado actual sea lo más similar al estado deseado. Debe recurrirse a la imaginación interna, visualizándose a uno mismo, como si estuviera realizando la actividad; esto permite percatarse de los estados intermedios requeridos (Markus y Ruvolo, 1989) y de

los posibles obstáculos a los que la persona se enfrentaría, dando oportunidad a construir una alternativa para enfrentarlos.

Gracias a la premeditación, las personas establecen metas, anticipan las posibles consecuencias de acciones futuras, seleccionan y crean cursos de acción que probablemente producirán los resultados deseados y evitarán los indeseados (Bandura, 1991b). En resumen, los individuos guían sus acciones anticipadamente y se motivan a sí mismos (Bandura, 1991a, 2001, 2006; Bandura y Cervone, 2000).

Enfocarse hacia el futuro permite que las consecuencias se conviertan en motivadores y reguladores de conducta y que se adopten estándares personales que modelen y regulen el presente, poniendo énfasis en los resultados autoevaluativos (Bandura y Cervone, 2000). El proceso comparativo entre lo alcanzado y el estándar requiere tanto de un control proactivo como de uno reactivo (Bandura, 1991a; Bandura y Cervone, 1986).

Para Frese, Stewart y Hannover (1987), las metas, los planes y la retroalimentación determinan y guían a las acciones. Estos constructos se encuentran interrelacionados, ya que las metas determinan el curso de un plan y la retroalimentación puede redireccionarlo, sentando las bases para evaluar si el plan servirá para esa meta y si ésta se ha alcanzado.

Se tiene entonces que las acciones dan lugar a las autorreacciones, tercer elemento de la capacidad para ser agente causal. Las autorreacciones ocurren debido a un juicio que se hace gracias a los estándares personales, a las comparaciones sociales de referencia, a la evaluación de las actividades y a los determinantes percibidos del desempeño (Bandura, 1986, 1991c, 2001).

Esa autorreactividad se manifiesta en los procesos autorregulatorios que vinculan el pensamiento y la acción e incluye subfunciones de autorreferencia, tales como el automonitoreo (i.e. autodiagnóstico y automotivación), el desempeño autoguiado por los estándares personales, las autorreacciones correctivas y los estándares (Bandura, 1986, 1991c, 2001). Al llevar a cabo estas acciones, la persona examina su comportamiento, lo cual implica una capacidad metacognoscitiva y una autoconciencia reflexiva (Bandura, 2001, 2006).

Se llama metacognición a la capacidad que tiene la persona de reflexionar sobre sí mismo, específicamente, se refiere a pensar en torno al procesamiento del pensamiento y sus resultados. La metacognición es importante para la planeación, la toma de decisiones, la

organización y la dirección de la acción (i.e. monitoreo y regulación), así como para seleccionar y evaluar las estrategias (Kluwe y Friedrichsen, 1985) que lleven al logro.

La metacognición se acompaña de una conciencia autorreflexiva, porque la persona analiza la adecuación de sus pensamientos y de sus acciones. Esta autorreflexión es la cuarta y última característica de las que conforman la capacidad para ser agente causal.

Por otra parte, el mecanismo central de la capacidad para ser agente causal son las creencias personales sobre la capacidad para ejercer control sobre el funcionamiento propio y sobre los eventos ambientales (Bandura, 1997). Si las personas no creyeran que pueden producir los resultados deseados y además, que pueden adelantarse a aquello que pudiera empobrecer a dichos resultados, difícilmente estarían incentivadas para actuar o para perseverar ante las dificultades.

Bandura (1989) divide a estas creencias en expectativas de eficacia y expectativas de resultado. En general, expectativa es un término que proviene de la teoría de la decisión y es el producto de la probabilidad de un resultado por su utilidad (Scriven, 1991). Una expectativa es aquello que la persona espera que suceda (Bandura, 1989).

Tanto las expectativas, como los valores, reciben influencia de las creencias específicas sobre la tarea, tales como: las percepciones de competencia, las percepciones de la dificultad de las diferentes tareas y metas y el autoesquema (J. S. Eccles y Wigfield, 2002).

Particularmente, las expectativas de eficacia han recibido diferentes denominaciones, por ejemplo: expectativas de éxito (J. S. Eccles y Wigfield, 2002), sentido de competencia (Maehr y Simmonds, s.f.) o competencia percibida (Cury et al., 2006), esta última concebida como la seguridad personal de que se tiene la capacidad o se será capaz de lograr la tarea. También se han nombrado: autoeficacia, como se maneja en este documento.

El sentido de autoeficacia está conformado por las creencias individuales acerca de las habilidades propias. Es además, la convicción de que se es capaz de ejecutar exitosa y satisfactoriamente un curso de acción que conducirá al éxito. Sus dimensiones son magnitud, generalidad y fuerza (Bandura, 1977), que son el grado de dificultad, la circunscripción que requiere la capacidad y la fuerza de la expectativa de capacidad (fuerte vs. débil), respectivamente.

Se han dado diferencias en cuanto a su concepción, por ejemplo para Albert Bandura, la autoeficacia es situacional, pero también ha sido vista como rasgo de personalidad por otros autores.

Para Aguilar Villalobos (1993), la autoeficacia es la tendencia a creer que uno posee la habilidad o destreza necesaria para realizar una tarea inespecífica. En su investigación encontró dos factores: Desconfianza en las propias capacidades y Ansiedad social (temor de fracasar frente a otros).

El sentido personal de eficacia se desarrolla a través de los logros, la experiencia vicaria, la persuasión verbal y los estados de activación fisiológica, según los cuales, se juzgan las capacidades personales y la vulnerabilidad (Bandura, 1977). Los efectos de la autoeficacia percibida son cognoscitivos (pensamiento productivo, pesimista u optimista), motivacionales, emocionales y decisionales (Bandura, 1993, 2007).

Es así que las creencias de autoeficacia juegan un papel central en la autorregulación de la motivación, mediante los desafíos de meta y las expectativas de resultado. Con base en la autoeficacia, las personas determinan la elección de la meta (Bandura, 1982, 1986, 1991a, 2001; Locke, 1991), su especificidad (Locke et al., 1984), el nivel de meta autoestablecido (Phillips y Gully, 1997; Locke et al., 1984), cuánto esfuerzo, qué tanto perseverar ante las dificultades (Bandura, 1982, 1986; 1991a, 2001), el compromiso (Bandura, 1993; Locke et al., 1984) y la visión de los fracasos como motivantes o desmoralizantes (Bandura, 1991a, 2001). Por otra parte, la fuerza que tiene el sentido de eficacia en el enfrentamiento reduce la vulnerabilidad al estrés y a la depresión, además de fortalecer la resiliencia ante la adversidad.

Las creencias de autoeficacia están íntimamente relacionadas con la teoría de atribución de Weiner (2000), pues dichas creencias incrementan gracias al éxito atribuido a la habilidad o al esfuerzo personal. Quienes acreditan el éxito a capacidades personales y sus fallas a un esfuerzo insuficiente, emprenderán tareas difíciles y persistirán ante el fracaso, ya que consideran que su esfuerzo influye en los resultados. Por el contrario, quienes atribuyen sus fallas a deficiencias en la habilidad y sus éxitos a factores situacionales, mostrarán un bajo nivel de esfuerzo y se darán por vencidos, cuando encuentren obstáculos (Bandura, 1989).

Cuando se ha estudiado la autoeficacia en relación con el tipo de metas que se han establecido, los resultados han sido que la meta de aprendizaje, el locus de control y la

capacidad tuvieron efectos positivos sobre la autoeficacia y que la meta de desempeño estuvo negativamente relacionada con ella (Phillips y Gully, 1997).

Por su parte, las expectativas de resultado son creencias que estiman que cierta conducta conducirá a resultados específicos. Conceptualmente, las expectativas de eficacia se ubican entre la persona y la conducta, mientras que las expectativas de resultado, entre la conducta y el resultado (Bandura, 1977). Read y Miller (1989) mencionan que tanto las expectativas de resultado, como las reacciones de los otros, juegan un papel importante en la planeación.

En la motivación de logro (Atkinson 1974a), revisada en apartados anteriores, se dijo que este tipo de expectativa era definida como la probabilidad subjetiva de éxito o de fracaso futuros.

Si bien una expectativa de resultado se parece a una atribución causal, la diferencia radica en la temporalidad en que se realiza el procesamiento cognoscitivo, mientras la expectativa está centrada en el futuro, la atribución se hace sobre algo que ya se llevó a cabo.

El sentido de autoeficacia y las expectativas de resultado interactúan: alguien puede tener alta una, la otra o las dos. Cuando ambas están altas, la persona persiste en una tarea porque considera que el éxito es posible y cree que cuenta con lo necesario para lograrlo. (Bandura 1989). El éxito o fracaso más reciente influye en las expectativas sobre el nivel de logro futuro (Deutsch y Krauss, 1965), tal como fue descrito por Raynor (1974a).

Finalmente, la teoría de la acción razonada (TAR) de Ajzen y Fishbein (1980) y de Fishbein y Ajzen (1975), la teoría de la conducta planeada (TCP) de Ajzen (1985) y el modelo de intención de meta y de intención de implementación de Gollwitzer (1999), también explican cómo es que una persona alcanza lo que se propone. Enseguida se describen brevemente.

Puesto que la conducta se encuentra bajo control volitivo, la TAR explica que las actitudes y las intenciones pueden predecirla (Fishbein y Ajzen, 1975). También la intensidad de la intención está relacionada con llevar a cabo exitosamente la conducta (Gollwitzer, 1999).

Tanto la TAR (Fishbein y Ajzen, 1975) como la de TCP (Ajzen, 1985) proponen que la intención es mediadora de la relación existente entre la actitud y la conducta. Añaden que la traducción ineficaz de una actitud a una conducta se debe a una intención débil, o bien, a que el blanco y la acción no se corresponden. El blanco y la acción son dos de los cuatro elementos

definidores de la actitud y de la conducta; los otros dos son contexto y tiempo (Ajzen y Fishbein, 1977, 1980).

En la TAR, la fuerza de la intención se definió como la actitud hacia la conducta, la cual está en función positiva del valor esperado de los posibles resultados de esa conducta, mientras que en la TCP, se describió como una función conjunta de la actitud hacia la conducta y su control.

En su afán por considerar que existen situaciones o elementos, para los cuales, se carece del control volitivo, Ajzen (1985) agregó a la TAR, el control conductual percibido, lo que dio paso a la TCP.

Primero se explican las creencias de control porque anteceden al control conductual percibido. Éstas son creencias sobre la presencia de factores que pueden facilitar o impedir el desempeño de la conducta. Se basan en las experiencias pasadas con la conducta, pero también reciben influencia de la información proveniente del exterior (experiencia de conocidos, amigos u otros factores); ambas incrementan o reducen la dificultad percibida de llevar a cabo la conducta en cuestión. Entre más recursos y oportunidades crean los individuos poseer y entre menos obstáculos o impedimentos anticipen, mayor será su control percibido sobre la conducta (Ajzen, 1991). La fuerza de dichas creencias es la probabilidad percibida (o frecuencia) de la presencia de un factor de control determinado (i.e. contar con el recurso necesario para llevar a cabo la conducta) y su poder se refiere a qué tanto la presencia del factor de control puede facilitar o impedir la conducta (Ajzen, 2002b) o qué tan fácil o difícil vuelve al desempeño.

El control conductual percibido, entendido como el grado subjetivo o percibido de control sobre el desempeño de una conducta, puede medirse mediante la competencia para llevar a cabo una conducta o bien, por medio de las creencias sobre la capacidad para lidiar con factores inhibidores o facilitadores de la realización. Ajzen (2002b) indica que las investigaciones recientes han dividido al control conductual percibido en autoeficacia (lidiar con la facilidad o dificultad para llevar a cabo la conducta) y en controlabilidad (medida en que el desempeño depende del actor).

Lo anterior puede ser entendido como la evaluación de los recursos personales o de las capacidades propias y de los recursos externos o medioambientales de que se dispone, aspectos que el autor llama autoeficacia percibida y controlabilidad percibida, respectivamente.

Aunque se trata de una partición del constructo en dos factores, no se invalida la naturaleza unitaria del control conductual percibido, sino que lo concibe como uno de orden superior e incluyente.

En un sentido similar, Ellen Skinner (1995 en J. S. Eccles y Wigfield, 2002) propuso un modelo de control percibido, enfocándose en la comprensión de la actividad dirigida a la meta. Ella describió tres creencias críticas: las creencias de medios-fines, que se refieren a la expectativa de que causas particulares pueden producir ciertos resultados, ejemplo de estas creencias son las atribuciones causales y el control desconocido; las creencias de control, que son expectativas acerca de que uno mismo puede producir los eventos deseados y las creencias de la capacidad para ser agente causal, que son las expectativas de que se tiene acceso a los medios necesarios, para producir varios resultados.

Al igual que Icek Ajzen, Bandura (2001) consideró la presencia de eventos fortuitos, cosas inesperadas o no planeadas que pueden manejarse siendo agente causal y teniendo un comportamiento proactivo, para sacar provecho de esas circunstancias azarosas.

Años más tarde Ajzen (1991) introdujo el papel de la conducta pasada, como predictora de la conducta. La correlación entre la conducta pasada y la posterior es un indicador de la confiabilidad o estabilidad de la conducta. La conducta también puede ser predicha por el control conductual percibido, sólo que este último también predice a la intención.

Pese a que existe una conexión indudable entre intenciones y conducta, las correlaciones encontradas son modestas, ya que la intención sólo explica el 20 ó 30% de la varianza en la predicción de la conducta. Igualmente, la fuerza de la relación intención-conducta varía drásticamente según la conducta específica, siendo que el comportamiento pasado de la persona se convierte en un mejor predictor que sus intenciones (Ajzen, 2002a; Gollwitzer, 1999).

En la TAP se asume que cuando las actitudes y las intenciones están formadas y bien establecidas, se activan automáticamente y guían la conducta, sin necesidad de la supervisión consciente (Ajzen y Fishbein, 2000), pero que cuando se tienen actitudes e intenciones ambivalentes, indiferentes, inciertas o inestables y que no proveen guías claras para la acción, la conducta pasada parece tener un efecto residual y se convierte en un buen predictor de la conducta.

Lo mismo ocurre cuando las bases cognoscitivas, tales como creencias conductuales, normativas y de control, son inadecuadas, pues en este caso parece que se sigue la predisposición que se tiene y la información previa existente. En cambio, cuando existe un plan detallado que especifica cómo, cuándo y dónde deberá llevarse a cabo la conducta, el efecto residual ya no es significativo (Ajzen, 2002a).

En los párrafos anteriores se puede apreciar que la conducta precedente cobra mayor significado, cuando se intenta predecir la conducta. Es probable que una persona que ha tenido logros similares al que busca en la actualidad, se encuentre más familiarizada con los pasos necesarios para conseguir lo deseado y se sienta eficaz para realizar la tarea, puesto que ya probó que podía hacerlo o por lo menos, tiene mayor certeza en lo que debe realizar. Esto es acorde con modelos de psicoterapia breve con enfoque sistémico (De Shazer, 1985/1991; O'Hanlon, 1987/1993; O'Hanlon y Weiner-Davis, 1989/1990), en los que para resolver la situación difícil, se pregunta de qué manera(s) se ha enfrentado anteriormente la situación y en los que esa situación difícil pareció disminuir o incluso desaparecer.

La participación de los logros pasados, así como la automaticidad en el inicio de la conducta dirigida a la meta son aspectos igualmente considerados por Peter M. Gollwitzer. La propuesta de este autor se basa en la participación de dos constructos en el alcance efectivo de una meta: la intención de meta y la intención de implementación.

Se dijo en párrafos anteriores que en el modelo de Gollwitzer (1999), la intención de meta es lo que se quiere lograr, un punto final deseado concreto o abstracto, sea un resultado o un comportamiento. Considera que ésta involucra al sí mismo y menciona que cobra forma bajo la frase: *¡Yo me propongo o intento alcanzar X!* (Gollwitzer y Brandstätter, 1997).

No sólo se requiere especificar la meta, sino que deben establecerse buenas intenciones o hacerse intenciones de metas. En el momento en que una persona hace una intención de meta, se compromete a alcanzarla (Sheeran et al., 2005), pero incluso cuando alguien tiene formada una intención de meta, todavía hay mucha distancia entre el compromiso establecido y el alcance, por lo que se requiere poner a la intención en términos de ser alcanzada. Esto se hace mediante la intención de implementación, la cual tiene como propósito promover el alcance de la meta que se especificó en la intención. Por eso se dice que la intención de implementación está subordinada jerárquicamente a la intención de meta, ya que está al servicio de ésta (Schweiger Gallo et al., 2009).

En una intención de implementación se especifica la conducta que se llevará a cabo en servicio de la meta y el contexto situacional en el que se actuará, por lo que se especifica el cómo, cuándo y dónde se llevarán a cabo las conductas instrumentales para alcanzarla. Además implica la selección de una situación futura apropiada, es decir, de una buena oportunidad para comenzar las acciones, que recibe el nombre de situación crítica. Se manifiesta en la frase: *Si surge la situación Y, entonces yo iniciaré Z conducta dirigida a la meta* (Sheeran et al., 2005). Anteriormente, tomaba la forma de *Planeo hacer Y, cuando aparezca la situación Z*.

Lo anterior queda más claro cuando se explica que el logro de la meta se da gracias a dos mecanismos: la situación crítica y la iniciación de la conducta planeada.

La situación crítica se especifica en el componente *si* del plan (condicional). Se asume que con la representación mental de la situación crítica, ésta se activa o destaca, haciéndola más accesible, ya que se focaliza la atención, se recuerda y se reconoce más fácilmente, aún cuando esté escondida en un contexto situacional complejo. Por lo que al aparecer, la persona la detecta rápidamente y con precisión, con lo que se garantiza el inicio de las acciones. La selección de una conducta efectiva dirigida a la meta se vincula con la situación crítica elegida, esto es, con la anticipación de las oportunidades para actuar.

La iniciación de la conducta planeada, detallada en el componente *entonces* del plan, se vuelve automática, por lo que el control de la acción exhibe características como la inmediatez, la eficiencia y la falta de consciencia (Gollwitzer, 1999; Gollwitzer y Sheeran, 2006; Sheeran et al., 2005). Sólo si la persona ha formado un plan *si-entonces* apropiado y si la intención de meta es fuerte y está activada, la intención de implementación provoca el control automático de la acción, sin requerir consciencia o esfuerzo.

En una intención de meta, el sí mismo está vinculado al estado final deseado, mientras que en la intención de implementación, el control de una conducta cambia estratégicamente, del control por un esfuerzo consciente (i.e. acción controlada por la intención de meta), al control automático de la conducta por un estímulo o por claves situacionales específicas, seleccionadas previamente (i.e. acción controlada por la intención de implementación) y se elimina el nivel de abstracción de una intención (Gollwitzer y Brandstätter, 1997).

Cuando la gente falla en reconocer las buenas oportunidades para actuar en el alcance de la meta, se debe a que están absortos en las actividades presentes, con pensamientos

perseverantes y demandantes, también a que están cansados, abrumados por aspectos emocionales o bien, a que están concentrados en seguir actuando para el alcance (Henderson et al., 2007).

La intención de implementación crea vínculos mentales fuertes entre situaciones planeadas y conductas, similares a los que generan los hábitos, cuyo proceso es parecido a la planeación (Gollwitzer, 1996 en Gollwitzer y Brandstätter, 1997). La diferencia radica en el primer caso, en la voluntad consciente que requiere la intención de implementación. Puesto que las metas pueden alcanzarse de varias maneras, existe cierto grado de flexibilidad para hacerlo (Gollwitzer, 1999), sin embargo, cuando se hace un plan que tiene la forma de una intención de implementación y debido a que ésta automatiza la respuesta, ya no puede haber dicha flexibilidad (Sheeran et al., 2005), lo cual sin duda, reduce las posibilidades de actuar, pero es positivo en el sentido de que permite el inicio de las acciones, además de que siempre será posible modificar la intención y la implementación (Gollwitzer, 1999).

Según lo anterior, no se requiere la flexibilidad típica de los planes, caracterizados por el principio de equifinalidad (Fishbach et al., 2004), que implicaría que la meta se puede alcanzar por varios medios, sino que se necesita establecer la clave para iniciar la conducta y una vez que se encuentra, en automático comienza la actuación requerida para alcanzar la meta. Además, en la intención de implementación se incluyen las acciones a realizar, en caso de que la estrategia empleada inicialmente se vuelva disfuncional.

Tanto en la formación de una intención de meta, como de una intención de implementación, se hace un compromiso. En el primer caso es con la meta y en el segundo con el inicio de las acciones, esto es, a responder ante la clave situacional (Schweiger Gallo et al., 2009).

Con sus experimentos Gollwitzer y Brandstätter (1997) concluyeron que hacer una intención de implementación incrementa el alcance de metas difíciles, ya que es una estrategia eficiente para promover la iniciación inmediata de la conducta y ayuda a encontrar las claves situacionales que llevan al logro. Oettingen, Hönig y Gollwitzer (2000) encontraron lo mismo.

Por otra parte, existen intenciones de implementación para la acción y de reflexión. Las de acción permiten ajustar los cursos de acción elegidos y con las de reflexión se evalúa lo apropiado de la elección de un curso de acción (Henderson et al., 2007). Ambas fueron examinadas en relación con la redirección del compromiso cuando fallaban los cursos de

acción. Los resultados indicaron que cuando las experiencias negativas precedían al fracaso, quienes formaron una intención de implementación de acción y de reflexión mostraron una tasa mayor de redirección del compromiso, que aquellos que sólo tenían una intención de implementación o que quienes no tenían la intención; cuando las experiencias positivas precedían al fracaso, sólo quienes tuvieron una intención de implementación mantuvieron la tasa alta de redirección del compromiso.

En ese estudio, la presión del tiempo moderó los efectos facilitadores de las intenciones de implementación de acción y de reflexión, en torno a la redirección del compromiso, cuando las experiencias negativas precedieron al fracaso. Las de acción se vieron beneficiadas por la presión del tiempo, mientras que las de reflexión no.

Mientras otros estudios sugieren que la redirección del compromiso vía la intención de implementación de acción ocurrirá en automático, independientemente del contexto, los hallazgos con respecto de la intención de implementación de reflexión indican que dicha redirección es posible, por medio de la planeación si-entonces.

En este apartado se ha revisado lo que la persona puede hacer por voluntad propia para mejorar su desempeño o alcanzar una meta. De manera más precisa, en el siguiente apartado se revisan los pasos que conforman el proceso de alcance, las variables involucradas en él y los hallazgos de investigaciones sobre aquellas que participan en el logro.

5. El alcance de metas: Proceso y variables implicadas

En el proceso de alcance de metas están implicadas muchas de las variables explicadas con anterioridad. Se trata entonces de un fenómeno complejo, difícil de abordar en su totalidad. Para entender el proceso de alcance, algunos autores lo han organizado en fases o pasos secuenciales que abarcan desde el surgimiento hasta la consecución de la meta.

Dörner (1985) propone cuatro fases del pensamiento para la solución de problemas, que coincide con el proceso de alcance de una meta: análisis de la meta (e.g. de componentes y de dependencia), acumulación y examen de la información para detectar alternativas, planeación de la acción y autorregulación.

La secuencia de acción descrita por Frese y Zapf (1994 en Raabe, Frese y Beehr, 2007) y por Frese et al. (1987), se conforma por metas, recolección de información, planeación, ejecución y retroalimentación. En su interpretación de esta misma propuesta, Latham y Ernst

(2006) agregan la selección de la estrategia y el automonitoreo de la ejecución. Cada uno de estos pasos puede considerarse un componente del estilo de acción, el cual está enmarcado por el tiempo, la persistencia en la búsqueda y la elaboración detallada.

Los proyectos personales (Little, 1983) también se analizan en términos de una secuencia. Ésta es (a) principio, que incluye conciencia, identificación, preevaluación y aceptación; (b) planeación, que involucra propuesta, financiamiento, suministros y espacio, reclutamiento y calendarización; (c) acción, que contiene involucramiento, control, continuidad, motivación y postevaluación y (d) terminación que abarca señal de finalización, retiro de barreras de salida, conclusión, publicación, compensación y cierre.

La mayoría de las actividades de mejoramiento del desempeño se organizan en el siguiente ciclo: establecimiento de una meta; medida y evaluación del desempeño actual en comparación con la meta; acciones para mejorar el desempeño; evaluación y revisión de la meta, si es necesario y regreso al segundo paso y siguientes, sucesivamente (Véase Barlas y Yasarcan, 2006).

Las dimensiones y variables aquí descritas, pueden integrarse en la secuencia que aparece a continuación (ver Figura 3). En esta secuencia, las variables moderadoras del desempeño son (a) el compromiso con dos puntos clave (importancia y autoeficacia), (b) la retroalimentación, (c) la complejidad de la tarea, (d) la capacidad y (e) la participación en el establecimiento de la meta; mientras que las variables mediadoras son (a) la dirección, (b) el esfuerzo, (c) la persistencia y (d) el desarrollo de una estrategia de tarea (Latham y Locke, 1991; Lee et al., 1989; Locke y Latham, 2002; Perry, Mesch y Paarlberg, 2006).

Gollwitzer (1990 en Gollwitzer y Brandstätter, 1997; Gollwitzer, Heckhausen y Steller, 2003) propuso un modelo de fases de acción en el que explicó el inicio de la acción dirigida a la meta, con las tareas por resolver y los puntos de transición con la siguiente fase, así como los esquemas cognoscitivos empleados.

En primer lugar se explican los esquemas cognoscitivos. Gollwitzer et al. (2003) probaron la existencia de dos esquemas cognoscitivos, que son congruentes con la producción de pensamientos y la codificación y recuperación de información, según las tareas requeridas en dos de las cuatro fases de acción del modelo antedicho. Estos esquemas determinan las cualidades únicas de las diferentes tareas de cada etapa y preparan a la persona para hacer frente a las demandas de la fase y resolverlas. Esa preparación se extiende al pensamiento

producido por la persona, a la codificación y a la recuperación de la información, así como a las inferencias generadas sobre la base de esa información.

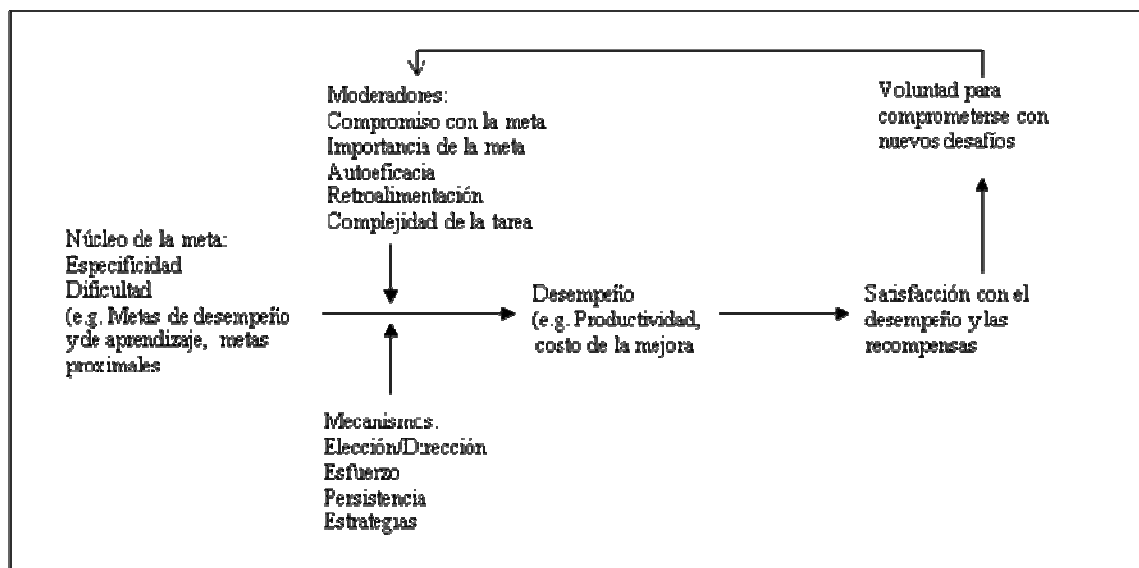


Figura 3. Elementos esenciales de la teoría de establecimiento de meta y el ciclo de alto desempeño (Tomado de Locke y Latham, 2002, p. 714).

El esquema mental deliberativo permite pensar en los valores esperados de las metas de acción potenciales y el esquema mental de implementación guía los pensamientos hacia responder las preguntas de cómo, cuándo y dónde efectuar la meta de acción que se eligió previamente.

Fujita, Gollwitzer y Oettingen (2007) hallaron que estos esquemas cognoscitivos difieren en el proceso de selección de información, pues el deliberativo es más abierto y receptivo a toda la información disponible. Freitas, Gollwitzer y Trope (2004) describen otros dos esquemas cognoscitivos equivalentes a los descritos. Uno es el abstracto, que responde a la pregunta por qué y da como resultado el propósito y el valor de las actividades; el otro es el concreto que indica el cómo, dando lugar al procedimiento y a las actividades.

Enseguida se describen las fases del modelo de acción. La primera es la fase previa a la decisión. En ella, se elige la meta deseada ponderando el atractivo de las consecuencias y los pros y contra. La tarea que corresponde a esta fase es elegir entre las metas de acción sugeridas, según lo que se quiere o desea y se emplea un esquema mental deliberativo. El

punto de transición hacia la otra etapa ocurre cuando el deseo se transforma en una meta, esto es, cuando se establece o se forma una intención de meta.

La probabilidad de hacer una buena elección será mayor, cuando el individuo pondere el atractivo de las consecuencias esperadas para esas metas (e.g. valor esperado). Fallar al pensar en el atractivo próximo y el distal de las consecuencias, conducirá a decisiones problemáticas asociadas con consecuencias negativas inesperadas.

En la fase posterior a la decisión –previa a la acción– se lleva a cabo la planeación, entra en juego la familiaridad con las acciones y el conflicto entre formas de actuar, además de que se está alerta a la aparición de la oportunidad para actuar. La tarea correspondiente es promover el inicio de la conducta dirigida a la meta y se utiliza el esquema mental de implementación. En la fase se lleva a cabo una planeación, considerando la temporalización y la secuencia de acciones. Su punto de transición es el inicio de las acciones dirigidas a la meta.

Lo anterior es simple cuando las condiciones necesarias son rutinarias o ya se han practicado. En caso de que no sea así, se retrasa el alcance debido a: la existencia de conflicto por las variadas formas de actuar sobre la intención de meta; la presencia de un contexto situacional determinado que si bien conduce al logro de la meta, también puede ponerse al servicio de la conducta antagónica y finalmente, la oportunidad para actuar pudo escapar de la atención de la persona o bien, falló en ajustarse a dicha oportunidad, al no responder en el momento preciso.

En la fase de acción inician las actividades planteadas para el alcance y la tarea es llevar a buen término las acciones dirigidas a la meta. En la fase posterior a la acción se evalúa el resultado y la tarea es comparar lo logrado con lo deseado.

Como pudo apreciarse en la descripción de los modelos sobre las etapas en el alcance de metas, en general, éstos constan de cinco estadios: elección-establecimiento, aceptación, planeación, ejecución y retroalimentación, que se tratan a continuación.

El establecimiento se da cuando una persona determina lo que quiere lograr y se formula una meta. Se nombró a esta etapa elección-establecimiento, porque para plantearse una meta, antes debe elegirse entre varias alternativas.

Como ya se dijo en párrafos anteriores, elegir una meta también depende de la cultura, tal como lo sugieren los axiomas sociales (Leung et al., 2002), los marcos interpretativos

(Cantor y Langston, 1989), la construcción del sí mismo (Markus y Kitayama, 1991), el individualismo-colectivismo (Triandis y Gelfand, 1998; Triandis y Suh, 2002) y la armonía vs. maestría (Fischer, 2006).

Tomar la decisión de qué meta se elige depende de las demandas del contexto, ya que éste marca el cumplimiento de ciertas tareas o metas, en un momento determinado. Por esa razón, las metas y sus estrategias cambian, tal como lo hace el contexto (Cantor y Langston, 1989). También se eligen metas por deseabilidad social (Latham y Locke, 1991); la opinión de los otros influye tanto, que la probabilidad de elegir una meta se incrementa, si el individuo piensa que la meta es apropiada o deseable.

Asimismo, proponerse una meta o establecerla se da por la discrepancia existente entre el ideal y lo real (Bandura, 1991a; Bandura y Cervone, 1986; Carver y Scheier, 1982, 2000, 2003; Hyland 1988; Read y Miller, 1989). El establecimiento de meta es una variable cognoscitiva, cuyo propósito es hacer concreta una meta supraordinada, que cambie la retórica emocional por secuencias de acción concretas, ya que las supraordinadas son metas de alto orden, persiguen cuestiones abstractas, generales y poco instrumentales, que serían difíciles de conseguir.

Por otra parte, el establecimiento de metas es una conducta que está en función de variables de diferencias individuales y situacionales. Para su investigación, Horvath et al. (2006) consideraron como aspectos situacionales a la dificultad y al interés en la tarea y como variables de diferencias individuales, a las orientaciones de meta.

La teoría del aprendizaje social de Bandura (1977) descansa en dos premisas que explican que las metas se establecen con base en las interpretaciones individuales de logros y fracasos pasados y que cuando las metas son personales, se convierten en estándares para la evaluación del desempeño. De tal forma que el establecimiento de meta y la retroalimentación son el centro de la autodirección (*self-management*; Latham y Locke, 2006).

En ocasiones, la persona no está consciente de la activación de la meta o de cuándo se implantan. Las metas activadas no conscientemente y las establecidas conscientemente producen los mismos resultados e involucran procesos psicológicos similares, pero difieren cuando se requiere una explicación sobre ellas: en la no consciente ocurre un vacío explicativo, lo cual provoca diferencias en lo afectivo (Oettingen, Grant, Smith, M. Skinner y Gollwitzer, 2006), en cambio, cuando se es consciente de haber establecido una meta, generalmente, la

persona consideró con anterioridad la dificultad y el valor de la tarea requerida para lograrla (Horvath et al., 2006).

La variable motivacional que predomina en esta etapa es el interés. Éste es un estado psicológico caracterizado por la atención focalizada, el incremento en el funcionamiento cognoscitivo y el involucramiento afectivo (Hidi, 2000; Renninger, 2000), lo cual requiere de un esfuerzo mayor, sin embargo, este incremento no se percibe, debido precisamente al interés que se tiene (Hidi, 2000; Renninger, 2000). Éste puede ser individual o situacional.

El interés individual es una predisposición relativamente duradera para atender a ciertos objetos, temas o eventos y para involucrarse en ciertas actividades; éste corresponde al involucramiento total y continuo en una relación entre la persona y un contenido particular (Renninger, 2000). Este interés individual conforma, con el paso del tiempo, conocimiento consolidado sobre el contenido y un valor más alto (Hidi, 2000; Renninger, 2000). Lo anterior requiere oportunidades para identificar y trabajar en las cuestiones específicas que promueven el interés.

Schiefele (1999 en Hidi, 2000) argumentó que el interés individual puede ser un antecedente de la cognición, que determina la fuerza de la motivación intrínseca o la extrínseca de un individuo para actuar en una situación particular.

El interés podría equipararse a la actitud positiva, pues involucra la percepción del valor o relevancia de un tema y es una preferencia relativamente duradera. De igual manera, puede igualarse a la orientación de maestría (ver Dweck y Leggett, 1988, 2000) y a la motivación intrínseca (ver Ryan y Deci, 2000).

Particularmente, el interés personal y la motivación intrínseca parecen describir resultados similares (Renninger, 2000), pues incluyen el disfrute del involucramiento focalizado y continuado en una tarea por sí misma recompensante, la persecución del desafío y el deseo de maestría. Sin embargo, la motivación intrínseca es la clase general y el interés, uno de sus motivos específicos (Hidi, 2000). Como puede apreciarse se trata de un caso específico de motivación intrínseca (Hidi, 2000; Renninger, 2000).

El segundo tipo de interés es el situacional y ocurre cuando cierto contenido, objeto u evento del ambiente, llama la atención y genera una respuesta de disfrute, curiosidad o reacciones afectivas positivas o negativas, que pueden durar o no.

La segunda etapa en el alcance es la aceptación de la meta, que se da cuando una persona se compromete con su logro. Las metas que los individuos aceptan y con las que se comprometen se alcanzarán, aún si se piensa que es difícil mantenerse en el intento (Locke, 1968 en Markus y Ruvolo, 1989).

La aceptación de la meta es mayor cuando las metas son autoestablecidas (Locke et al., 1984), pero ésta es especialmente importante si se trata de metas asignadas por otros. Algunos autores se refieren sólo a la aceptación, cuando la persona se compromete con metas asignadas externamente. La aceptación es vista entonces como un subconjunto del compromiso.

El compromiso es el grado en el cual un individuo se apega a la meta que considera importante o significativa. Esto se expresa en la determinación que muestra la persona para alcanzarla y para mantenerse en la tarea aún ante los obstáculos (i.e. persistencia; Latham y Locke, 1991). Otros autores incluyen al esfuerzo en su definición de compromiso (Véase Raabe et al., 2007). En sus formulaciones de expectativa-valor, Emmons (1989) probó que el compromiso está fuertemente asociado con el valor y la expectativa de éxito.

Aunque Strachman y Gable (2006) hablan del compromiso en las relaciones interpersonales, su clasificación puede aplicarse al compromiso con la meta. Ellos explican que el compromiso puede ser de aproximación o de evitación y que se divide en (a) compromiso de atracción o personal, en el que la persona desea continuar en la relación debido a que hay atracción y provoca satisfacción; (b) compromiso continuado o estructural, en el que se mantiene la relación debido a que dejarla tiene costos y (c) compromiso moral, también llamado compromiso normativo.

En opinión de Johnson (1991 en Strachman y Gable, 2006) el compromiso estructural tiene cuatro componentes: la disponibilidad de alternativas, la presión social para la no disolución de la relación, la dificultad del procedimiento de terminación y las inversiones irremediamente hechas, tales como tiempo y recursos.

Hay cuatro determinantes clave del compromiso con la meta, que son (1) la autoridad legítima, (2) las presiones del grupo y de los pares, (3) la expectativa y la autoeficacia del trabajador, así como (4) los incentivos y las recompensas (Lee et al., 1989).

El siguiente paso es la planeación, la cual consiste en organizar secuencialmente las conductas o acciones requeridas para el alcance de la meta. Existen varios niveles en la planeación, igual que en las metas, para ello debe explicarse lo siguiente. Uno de los conceptos sistémicos, adoptados por la teoría del control es la jerarquía de los sistemas, suprasistemas y subsistemas. De ellos deriva el concepto de submetas.

Las submetas son las metas que sirven a otras, como el medio para alcanzarlas (Bandura, 1989, 1991a). Lo anterior ha recibido diferentes nombres (Hyland, 1988): subsidio en H. A. Murray; pasos hacia una meta por K. Lewin; reforzamiento secundario por E. C. Tolman, jerarquía organizacional de los circuitos de control, según el mismo Hyland o sistemas de metas (Fishbach et al., 2004).

Los sistemas de metas se componen por metas de orden superior que contienen submetas y cada una tiene sus acciones instrumentales o medios de alcance. Siguiendo el pensamiento de Powers (1973 en Carver y Scheier, 1982, 2003), ese ordenamiento jerárquico puede notarse en los siguientes conceptos que van de un nivel de abstracción mayor a menor: principio de control, programas y secuencias.

En ese sentido se entienden las estrategias, los planes y los recursos, todos presentes en la etapa de planeación. Quizá a lo que Frese et al. (1987) llaman planes mayores y subplanes, corresponda a estrategias y planes, respectivamente. Las estrategias son patrones coherentes de valoración, planeación, retrospección y esfuerzo, cuyos elementos abarcan un periodo anterior, uno presente y otro posterior a los eventos relevantes. Los elementos de una estrategia incluyen pensamientos, sentimientos y esfuerzo, dirigidos al sí mismo, centrados en influenciar a otros o en controlar la actividad de tarea en sí misma (Cantor y Langston, 1989).

La adopción de una estrategia quizá dependa de la propia percepción del contexto, la rapidez con la que debe hacerse la elección, las expectativas sobre el probable éxito y su impacto (Read y Miller, 1989). Las estrategias exitosas dan cabida al aprendizaje adaptativo acerca de la meta y a las dinámicas del desempeño (Barlas y Yasarcan, 2006).

Los planes son conductas organizadas, compuestas por varias secuencias, que se dirigen al alcance de alguna meta final o conjunto de metas y que se agrupan en un plan general. Estas conductas pueden variar en especificidad y en detalle. Al inicio, los planes se desarrollan simulando mentalmente la actuación de un posible plan, tratando de ver cómo funcionan, identificando los problemas potenciales y las interacciones no deseables con otras

personas, incluyendo además las valoraciones morales de sus consecuencias (Read y Miller, 1989).

Algunos autores (Beach y Mitchell, 1987) consideran que los planes son abstractos y que existen maneras de hacerlos concretos mediante las tácticas, que indicarían claramente qué hacer. Tanto los planes como las tácticas están en la imagen de acción (*action image*).

Raabe et al. (2007) consideran que en la planeación, la persona debe monitorear su ambiente, recogiendo información de aquello que le sirva. Los planes, así como la intención de implementación especifican el cómo, cuándo, dónde y de qué forma se llevarán a cabo las conductas instrumentales. En la intención de implementación se aprecia que entran en juego las decisiones anticipadas vs. las decisiones *in situ* y que se incorporan una gran variedad de conductas.

Al haber formado una intención de implementación, se elige la conducta más apropiada, se aprovecha la oportunidad que el ambiente proporciona y se inicia de inmediato la conducta. Entonces, la respuesta se automatiza y se protege contra malos hábitos, distracciones, competitividad entre metas, etc. (Gollwitzer, 1999; Gollwitzer y Brandstätter, 1997), ayudando a encontrar las claves situacionales que llevan al alcance (Oettingen et al., 2000).

Es importante recurrir a una planeación alterna en caso de que algo no ocurra como se había anticipado. La intención de implementación lo contempla cuando cobra la forma de un plan si-entonces. Éste incluye acciones alternativas en caso de que la estrategia se vuelva disfuncional (i.e. intención de implementación para la acción y de reflexión; Henderson et al., 2007). Lo que ocurre con este tipo de plan es que, el control de la acción cambia de un esfuerzo consciente al control de la conducta por un estímulo, como se explicó anteriormente.

Un buen plan contiene los pasos que llevarán al logro, el tiempo específico para la implementación, la previsión de los obstáculos o riesgos potenciales, los planes alternativos, las marcas de tiempo para el monitoreo y una mezcla de periodos, tales como la perspectiva de corto y de largo plazo (Raabe et al., 2007).

En la etapa de planeación se hacen evidentes los recursos, que se refieren a las condiciones que escapan del control de individuo, pero que se requieren para que el plan trazado se complete exitosamente. Los recursos son todo aquello que los individuos pueden

usar para el logro. Según Read y Miller (1989), éstos se dividen en recursos personales, recursos requeridos según la naturaleza de la situación y recursos relacionales.

A su vez, los recursos personales son (a) cognoscitivos, (b) conocimiento, (c) talentos especializados y capacidades, (d) atributos físicos y funcionamiento físico, (e) habilidades sociales, expresivas y comunicativas que indican inteligencia social, (f) habilidades de enfrentamiento y recursos internos, (g) posición y status y (h) posesiones y tiempo.

Los recursos requeridos según la naturaleza física o social de la situación varían en la extensión de tres recursos: (a) situaciones que permiten a la gente acceder a lo importante para llevar a cabo la meta; (b) situaciones que requieren el acceso a objetos necesarios para realizar los planes y (c) situaciones que demandan el acceso a experiencias.

Por su definición, los recursos relacionales implican la presencia de otra persona; se dividen en (a) cognoscitivos, (b) materiales, (c) físicos y psicológicos, (d) afectivos y (e) apoyo de tipo profesional y social.

La etapa penúltima etapa es la de ejecución. En ella, la persona lleva a cabo las acciones necesarias para el logro, poniendo en marcha su plan. En todo momento, las metas, los planes y la constante retroalimentación acerca de lo obtenido, en comparación con lo planteado como ideal, determinan y guían las acciones (Frese et al., 1987).

En esta etapa, la persona requiere presentar ciertas características, tales como el esfuerzo y la persistencia. En algunos estudios, éstas aparecen como dimensiones de la meta, pues se pregunta a los participantes cuánto tuvieron de ellas, en relación con una meta determinada.

El esfuerzo se refiere a la cantidad total de energía invertida en el proceso de alcance (Zimmerman y Risemberg, 1997 en Guan, 2004). Éste es producto de la expectativa de éxito y del valor que se da a la recompensa (Tollefson, 2000). Sólo si los resultados se perciben como difíciles, posibles y valiosos, se producen grados significativos de esfuerzo y de motivación.

La interacción entre lo que la tarea demanda, el valor de las recompensas asociadas con la tarea, las expectativas de resultado y las expectativas de eficacia, la orientación de la meta, el compromiso con la tarea, la edad y las atribuciones que se hacen dado el éxito o el fracaso, permite explicar por qué algunos tienen la voluntad de esforzarse (Tollefson, 2000).

Por otra parte, la persistencia es la tendencia a concluir las tareas iniciadas y a perseverar frente a los obstáculos (Aguilar Villalobos, 1993). También se define como la inversión continua en las acciones necesarias, cuando se encuentran obstáculos (Zimmerman y Risemberg, 1997 en Guan, 2004). Como es algo que se sustenta en la acción volitiva, en el estudio de Emmons (1989), el esfuerzo se asoció de manera negativa con la probabilidad del éxito, dada la no acción.

Latham y Locke (1991) consideran a la tenacidad como un aspecto de la persistencia y la definen como rehusarse a renunciar hasta conseguir la meta, a pesar de los obstáculos. Ellos entienden a la tenacidad de la misma manera en que los autores antes mencionados conciben a la persistencia. El compromiso afecta a la tenacidad.

En opinión de Bandura (1989), las personas persisten porque construyeron autoincentivos que generan satisfacción. Según Latham y Locke (1991), las metas afectan a la persistencia, cuando no hay límites de tiempo impuestos por otros.

De acuerdo con Frese y Zapf (1994 en Latham y Pinder, 2005), un desempeño superior no siempre es resultado de un gran esfuerzo o de la persistencia, sino que éste es acorde con la comprensión cognoscitiva de la tarea y la estrategia o plan necesario para completarlo.

Algunos autores (Cantor y Langston, 1989) consideran a la persistencia como una característica de las metas y no de las personas. Se refieren en realidad a la recurrencia en los temas de varias metas o tareas de vida (e.g. búsqueda de intimidad, casarse y formar una familia), pero no es lo que interesa en este punto, esto más bien se abordó en la dimensión de meta llamada complejidad (baja).

La retroalimentación es la última etapa del alcance y es lo que caracteriza a la conducta orientada al logro, ya que esta conducta ocurre cuando alguien compara y evalúa su desempeño, con base en un estándar de excelencia.

En la teoría de la acción, la retroalimentación se refiere al estímulo que la persona puede interpretar como información sobre la acción; es otorgado por la misma persona, por otra gente, por el ambiente objetivo o por intervención (Raabe et al., 2007). Esto último es lo que se conoce como crítica constructiva.

La retroalimentación es importante porque a partir de los resultados obtenidos, es posible corregir las acciones, si no se está avanzando hacia el estándar o se puede continuar sobre el mismo camino, cuando hay aproximación o parecido al ideal.

Acorde con la visión sistémica, evaluar funcionalmente a las acciones, permite que éstas no sean vistas en términos maniqueístas. Las concepciones de lo bueno y lo malo no se piensan como etiquetas inamovibles, sino que se evalúan en términos del costo-beneficio, con respecto de las consecuencias que traerá consigo el hacer algo.

Hay ocasiones en que las acciones planeadas no tienen el efecto esperado en la consecución de la meta. Cuando el progreso hacia una meta es pobre, las expectativas de éxito disminuyen y la persona se plantea renunciar, sin embargo, puede ocurrir que la meta se transforme en una menos demandante (retroescalamiento [*scaling back*]). El retroescalamiento tiene que ver con el restar importancia a la meta inicialmente planteada y priorizar una de menor dificultad o nivel de desempeño. También puede ser que se recurra a la recalibración (*recalibration*), es decir, a un cambio en los estándares de medida internos (Carver y Scheier, 2000). Recuérdese que Henderson et al. (2007) también hablaban de este aspecto, sólo que lo que se flexibilizaba era la estrategia y no la meta, como en este caso.

Los aspectos personales influyen en el retroescalamiento, ya que cuando las personas se sienten incapaces de alcanzar una meta conductual en un dominio determinado, también son incapaces de retroescalar a una aspiración menor en el mismo dominio: prefieren abandonar la actividad antes que redirigirla. Estas decisiones también están relacionadas con los valores que alguien posee y con el sí mismo (Carver y Scheier, 2000).

Cuando la persona transforma la meta, renuncia a continuar en determinado nivel de aspiración, por lo que sobreviene una especie de redirección del compromiso, es decir, un compromiso con la nueva meta. Algunos de los factores que permiten la redirección del compromiso son la frustración debido a obstáculos internos o externos y la ansiedad ante eventos amenazantes (Carver y Scheier, 2003). Posterior al encuentro del obstáculo viene la evaluación, la cual depende de la información con la que se cuenta, tal como los resultados obtenidos en situaciones similares y la consideración de alternativas para enfrentar el problema. Lo anterior puede resultar en persistir o en redireccionar el compromiso. Esto último implicaría terminar el compromiso de continuar en el alcance (Carver y Scheier, 2000) o en presentar reacciones afectivas (Carver y Scheier, 2003).

La recalibración y el retroescalamiento tienen que ver con el valor de la meta y de los resultados, por ende de una evaluación cognoscitivo-afectiva, mientras que la redirección del compromiso se vincula con aspectos afectivo-conductuales.

Finalmente, cuando la meta se ha conseguido ocurre la evaluación final, que es parte de la retroalimentación y que también trae consecuencias para la persona. Aquí se mencionan las psicológicas, que fueron las encontradas en la literatura consultada.

Para Sheldon (2008), el logro genera satisfacción y se relaciona con el bienestar, mientras que para Miquelon y Vallerand (2006), genera felicidad y autorrealización. En esta última investigación, perseguir metas controladas se relacionó negativamente con la autorrealización y no se relacionó con la felicidad.

Aunado a lo anterior, alcanzar una meta genera un sentido de logro que incrementa el sentido de efectividad personal (Latham y Locke, 2006). Aunque las personas están alcanzando metas continuamente y han establecido varias de manera simultánea, una vez que se logra una meta, generalmente, se plantean otras más ambiciosas, en el mismo ámbito de la vida o en otro, con una dificultad baja.

A continuación se describen otros aspectos que favorecen el alcance de una meta.

Desde que se concibe en la mente la idea de qué alcanzar, se genera al mismo tiempo un encuadre sobre esa meta. Cómo se enmarca una meta, es decir, qué características se le atribuyen o por qué se plantean, determinará el comportamiento de la persona (Gollwitzer, 1999; Gollwitzer y Brandstätter, 1997; Latham y Locke, 2006). Las metas pueden verse como reto o desafío, como específicas o vagas, como proximales o distales, pueden ser metas de aprendizaje o de desempeño, de promoción o de prevención.

Lo que determina el alcance efectivo de una meta son dos factores, principalmente: el encuadre de las metas y las habilidades autorregulatorias (Gollwitzer, 1999; Gollwitzer y Brandstätter, 1997). Estas últimas dilucidan cómo se sobreponen las personas a ciertos problemas de implementación y se describieron párrafos arriba en este mismo apartado. Igualmente, para estos autores, el alcance exitoso de una meta requiere que se resuelvan los problemas asociados con el inicio y la persistencia, hasta que la meta se alcance.

Para que una meta sea efectiva debe eliminarse el nivel de abstracción (Gollwitzer, 1999) que la caracteriza. Esto se hace construyendo una meta específica, medible, alcanzable,

relevante y con un marco temporal (SMART por sus siglas en inglés: *specific, measurable, attainable, relevant, time-frame*). Éstas son difíciles de establecer en presencia de incertidumbre, pero se resuelve planteando metas proximales (Latham, 2003).

El tipo de meta que se establece también tiene efecto en el logro: cuando la gente tiene el conocimiento y las habilidades necesarios para el alcance, debe establecer una meta de desempeño y cuando carezca de ellos, debe plantearse una meta de aprendizaje con características de las metas SMART (Latham, 2003), porque le permitirá centrarse en la tarea.

Recuérdese que Bandura (1989) considera que las propiedades relevantes de las metas son especificidad, proximidad y desafío y así lo han demostrado algunos estudios.

Una meta específica permite evaluar el desempeño, hacer ajustes en las acciones, además de que incrementa el esfuerzo y la persistencia (Bandura, 1989; Latham, 2003; Latham y Locke, 2006). Asimismo, conduce a mejores niveles de desempeño (Latham y Locke, 2006) y estimula la planeación (Latham y Locke, 1991). Lo anterior es acorde con las visiones sociocognoscitivas, las cuales agregan que la especificidad determina, al menos parcialmente, los incentivos personales (Bandura, 1989). De igual modo, una meta específica facilita la elaboración de un sí mismo posible, diferente del actual (Markus y Ruvolo, 1989).

Una meta específica y desafiante o difícil conduce a niveles de desempeño más altos, pues también estimula la planeación (Latham y Locke, 1991). Las metas difíciles y específicas, si son aceptadas, conducen a un desempeño laboral más alto, en comparación con aquellas que son generales y que cobran forma bajo la frase *hacer el mejor esfuerzo* o incluso cuando no se tiene ninguna meta (Lee et al., 1989).

Generalmente, las metas desafiantes se presentan cuando hay un fuerte interés –o cuando son muy valoradas– y provocan mayor involucramiento en las actividades para alcanzarlas, dando como resultado: mayor esfuerzo y persistencia, además de que se experimentará mayor satisfacción o sensación de éxito después de su logro (Latham y Locke, 2006). Uno de los inconvenientes es que quien logra o excede las metas desafiantes, se planteará metas de mayor dificultad, que quizá puedan ser imposibles de obtener.

Las metas de dificultad moderada son más motivantes y las que son muy fáciles o demasiado difíciles son menos efectivas (Atkinson y Birch, 1978; Markus y Ruvolo, 1989).

Phillips y Gully (1997) no encontraron efecto directo de la capacidad real en el nivel de autoestablecimiento de la meta, a pesar de que la capacidad tuvo un efecto directo en el desempeño. En ese mismo estudio, el nivel de la meta se relacionó positivamente con el desempeño en combinación con la autoeficacia y la capacidad. Debe recordarse que la probabilidad de éxito o fracaso y el valor del incentivo están en función de la dificultad de la tarea (Atkinson y Birch, 1978). Por su parte, Emmons (1989) concluyó que la dificultad está negativamente asociada con la claridad y la oportunidad ambiental.

Por otra parte, una meta importante o valorada afecta al esfuerzo y a la persistencia, lo que podría garantizar el alcance.

Cuando una meta tiene propósitos incongruentes (i.e. metas de desempeño y metas de evitación), disminuye el efecto positivo inicial del interés sobre el desempeño (Van Yperen, 2003).

El compromiso puede operar como un factor causal directo y como un moderador del desempeño (Latham y Locke, 1991). Está relacionado con el desempeño en las metas autoestablecidas pero no con las asignadas (Locke et al., 1984). Las metas que los individuos aceptan y con las que se comprometen, tendrán un mejor funcionamiento y serán alcanzadas, aún si piensan que es difícil mantenerse en el intento (Locke, 1968 en Markus y Ruvolo, 1989).

La aceptación de una meta lleva a tener un mejor nivel de desempeño (Lee et al., 1989) y también se relaciona con la dificultad. En el estudio de Erez y Zidon (1984), cuando el índice de aceptación de la meta fue alto, los sujetos lograron mejores niveles de desempeño, aún en las metas que calificaron como imposibles de alcanzar. Los autores encontraron una relación lineal positiva entre el desempeño y la dificultad, en las metas aceptadas y lineal negativa, en las rechazadas.

La autoeficacia mejora y predice el desempeño de una persona, inclusive más o mejor que la capacidad de la persona y el nivel de meta. Igualmente, la autoeficacia y la necesidad de logro tienen relación positiva con el nivel de la meta (Phillips y Gully, 1997), ya que los individuos evitan aquellas situaciones que creen que exceden sus capacidades, pero se comprometen y actúan con seguridad, en aquellas tareas o actividades para las que se juzgan con la capacidad para obtenerlas exitosamente (Bandura, 1977).

La autoeficacia se relacionó más fuertemente con el desempeño pasado que con el desempeño futuro y fue un predictor significativo del desempeño futuro, aún cuando el desempeño pasado estuvo controlado. Ante la dificultad moderada de una meta, la autoeficacia fue el mejor predictor del desempeño futuro (Locke et al., 1984).

Las investigaciones han demostrado que aspectos tales como la autoeficacia, el control ambiental y la conducta pasada se relacionan con la persistencia y el alcance (Ajzen, 1985, 1991; Bandura 1991a, 2000; Carver y Scheier, 2000) y que la capacidad, la autoeficacia, las metas y las estrategias de tarea se relacionan con el desempeño (Locke et al., 1984).

Locke (1991) considera a la autoeficacia y a las metas, como los determinantes motivacionales del desempeño más inmediatos.

Finalmente, es importante destacar que las investigaciones realizadas hasta el momento no abundan en las acciones específicas que se requieren para alcanzar una meta o para mejorar el desempeño en una tarea, más bien existen modelos conceptuales sobre los pasos involucrados en el proceso de alcance.

Así finaliza la revisión de los antecedentes. De manera global, puede concluirse que el fenómeno de alcanzar metas es complejo, debido a que están mezcladas muchas variables, sin embargo, podría ser factible incluir diversos aspectos en una investigación, puesto que existe consistencia en algunas aproximaciones, especialmente, entre las que tienen un corte sociocognoscitivo.

CAPÍTULO II

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El éxito es visto como algo etéreo, místico o espiritual (Blank, 1982), que pese a ser un vocablo cotidianamente utilizado, carece de una definición universalmente aceptada. Esta variedad en su definición favorece las dificultades sobre quién determina el éxito y con base en qué aspectos lo hace.

La presencia del éxito en la vida de una persona o que alguien consiga algún logro no ocurre aisladamente, sino que depende de la participación de varios aspectos. El éxito es relativo cuando se define a partir de la persona, pues se determina según la historia personal o las capacidades que se poseen, es decir, la definición del éxito cambia según el actor. Un logro importante para una persona con capacidades diferentes sería caminar o hablar, pero para alguien sobredotado intelectualmente, sería inventar algo o generar una teoría. También es diferente en cuanto a los que juzgan el éxito, por ejemplo, algunas personas obtienen reconocimiento gracias a un logro socialmente importante, mientras que otras se sienten satisfechas y se consideran exitosas, aún cuando a los ojos de los demás no lo parezcan.

El éxito también se determina por otros criterios externos, que generalmente son planteados por un grupo de expertos, de personas reconocidas o por las premisas culturales que indican qué es importante en términos de ser y poseer para cada sociedad.

Podría decirse que una persona es exitosa cuando: Su comportamiento es asertivo, enfrenta las situaciones que le acontecen teniendo un resultado satisfactorio o consigue finalizar una tarea, independientemente de la dificultad o de los obstáculos. En opinión de Blank (1982), éxito es sinónimo de satisfacción, de cantidad de dinero ganado o de alto rendimiento, pero también lo es de alcance de metas. En esta investigación, se recupera la equivalencia del éxito al alcance de metas.

La meta es una representación cognoscitiva (Bandura, 1986; Cantor y Langston, 1989; Emmons, 1986) de un estado final deseado (Fishbach et al., 2004; VandenBos, 2007), en sí misma recompensante (Read y Miller, 1989), que se da en términos de resultados, eventos o procesos (Austin y Vancouver, 1996). Además, tiene un periodo determinado dentro del cual, la persona se esfuerza en alcanzarla (Latham y Ernst, 2006; Latham y Locke, 2006).

Una meta constituye el referente personal de aquello que se quiere lograr, por lo que se trata de algo en vías de conseguir. Dos de sus funciones principales son guiar la acción y ser el estándar para regular la conducta (Bandura, 1986, 1989; Cantor y Langston, 1989; Latham y Ernst, 2006; Latham y Locke, 2006; Lee et al., 1989). La meta también da significado (Latham, 2003; Latham y Locke, 2006) y propósito a las acciones (Covington, 2000), constituyendo una base para tomar decisiones (Barlas y Yasarcan, 2006; Beach y Mitchell, 1987).

Como puede apreciarse, no sólo la definición del éxito es un fenómeno complejo, sino que su estudio mediante las metas, resulta asimismo un objeto de investigación difícil de construir, debido a que existen ciertas problemáticas.

Uno de los problemas para acceder al estudio de las metas es que éstas son idiográficas, es decir, diferentes para cada persona en cuanto a su significado e implicaciones, aunque se trate del mismo enunciado. Esta dificultad se ha resuelto abordándolas nomotéticamente, a partir de las características que comparten las metas entre sí, para luego identificar en qué grado varían.

Otro de los problemas es la variedad de construcciones teóricas similares a las metas, que si bien operativamente se parecen, tienen diferencias conceptuales importantes (Véase DeShon y Gillespie, 2005). Pervin (1989) las engloba bajo el término de constructos de meta. Entre ellas destacan los proyectos personales (Little, 1983), las preocupaciones actuales (Klinger, 1987), las tareas de vida (Cantor y Langston, 1989), los esfuerzos personales (Emmons, 1989) y los sí mismos posibles (Markus y Ruvolo, 1989).

Aunado a los problemas antedichos, los términos empleados tanto en la investigación como en la cotidianeidad, tales como deseo, anhelo, propósito, intención, meta u objetivo, son empleados con cierta indiferenciación. Si bien Locke y Latham (1990 en Pintrich y Schunk, 1996) generaron una caracterización para distinguir algunos constructos a partir de su foco y de las dimensiones: interna vs. externa y consciente vs. inconsciente, el significado que la población otorga a cada uno podría hacer confuso el uso de términos en una investigación.

Otro de los inconvenientes que existen en el estudio de las metas, sobre todo cuando se piensa en su relación con el logro o su alcance, es que el fenómeno abarca infinidad de temáticas y variables, debido a que están implicadas dos vastas áreas de estudio de la psicología: la motivación y la volición. Las metas son el constructo más concreto de la motivación pero cuando se caracterizan, existen muchas variables en torno a las cuales

calificarlas. Algunas de estas variables se encuentran imbricadas, haciendo difícil distinguir entre lo puramente motivacional y lo puramente volitivo o bien, resulta difícil separar a los constructos que se definen a partir de su relación con otros. Ejemplo de lo anterior son el compromiso que se traduce en acciones, tales como el esfuerzo y la persistencia. Por otra parte, no se encontraron investigaciones que describan lo que la persona hace, sino solamente modelos conceptuales sobre las etapas para alcanzar las metas.

Para ser efectivas, las metas deben ser específicas, medibles, alcanzables, relevantes y tener un marco temporal (Latham, 2003). Por otra parte, los procesos volitivos acompañan a la meta durante su alcance. Los pasos identificados por los autores incluyen a la planeación, el monitoreo y la regulación de las acciones, así como al compromiso, la inversión de esfuerzo y la persistencia.

Finalmente, otro problema es que las metas son cambiantes por naturaleza, pues constantemente se retroalimentan según los logros intermedios, pensamientos, circunstancias del medio ambiente, entre otros. Para los fines de esta investigación, la meta en la etapa de intención se consideró como la idea que una persona tiene acerca de algo que está interesada en alcanzar, como un punto final estático, mientras que en la etapa de alcance, como aquello que la persona intentó conseguir, mediante su actuación. En ambos casos se preguntó por cómo había evaluado la meta y qué haría o había hecho para lograrla.

Hasta aquí se ha dejado entrever la complejidad del fenómeno de alcance de metas, lo cual impele a identificar la relación que guarda el constructo de meta con algunos conceptos de los que pudiera ser sinónimo, clarificar cuáles son las características importantes para el alcance y qué hacen las personas para conseguir lo que se han propuesto. Para ello, se plantearon una serie de estudios que permitieran cumplir con el propósito general de identificar los factores predictores del alcance de metas en dos ambientes académicos, esclarecer la secuencia en la que se integrarían las variables implicadas y determinar el patrón según el sexo, la edad y el grado de alcance objetivo y subjetivo de la meta. Estos estudios se organizaron en dos partes, como se menciona enseguida. Los tres primeros fueron exploratorios y sirvieron para sustentar la generación y validación de una de las escalas a emplear en los dos estudios finales. La investigación se organizó como aparece a continuación.

Primera parte: Conceptuación del constructo y de la investigación.

Estudio 1. La comparación de los constructos de meta, logro y éxito.

Estudio 2. Las atribuciones ante el alcance de metas.

Estudio 3. La narración del alcance de una meta.

Estudio 4. Generación y validación de la Escala de Intención de Meta.

Segunda parte: Patrones, predictores y secuencia del alcance de metas.

Estudio 5. El alcance de metas en exámenes del doctorado.

Estudio 6. El ingreso a un programa doctoral como meta.

La importancia teórica de estos seis estudios fue (a) proponer una secuencia a manera de continuo, según los pasos de alcance; (b) determinar las variables relevantes para el logro, según los patrones encontrados por sexo, edad y grado de alcance y (c) qué variables predicen el resultado; (d) esclarecer el parecido de los constructos meta, logro y éxito y (e) encontrar las atribuciones y las acciones que están implicadas en el alcance de las metas.

El valor metodológico consistió en la construcción de un instrumento culturalmente relevante para la población mexicana, considerando variables motivacionales, cognoscitivas, afectivas y de acción, lo que también lo hizo comprensivo.

La relevancia práctica radicó en que el trabajo sirvió de base para la generación de una línea de investigación propia, cuyos resultados presentes y posteriores puedan tener aplicación en varios campos. A largo plazo, se pretende conformar un modelo que explique el logro en diversos ámbitos del quehacer humano, tales como la academia, la investigación, el trabajo, el deporte, la política, entre otros, con la finalidad de caracterizar al éxito.

CAPÍTULO III

ESTUDIOS PRELIMINARES

Conceptuación del constructo y de la investigación

En este apartado se describen tres estudios exploratorios y otro que se efectuó para validar la EIM. Los primeros estudios se planearon con la finalidad de recolectar información que permitiera generar un instrumento de medición que fuera culturalmente relevante para la población mexicana. Se comenzó averiguando el significado de los constructos meta, logro y éxito, después se indagó sobre las atribuciones que las personas hacían en relación con el actor, la meta y el ambiente y finalmente, se describió todo lo que estaba implicado en el proceso de alcanzar una meta, partiendo de su experiencia, al narrar algo que hubieran logrado y de lo que se sintieran orgullosos.

Estudio 1. La comparación de los constructos de meta, logro y éxito

Planteamiento del problema

El ser humano es un ser biológico, histórico, cultural, social y psíquico, que se aproxima a su entorno haciendo un recorte de la realidad en la que interactúa. Lo anterior lo explica claramente el constructivismo (Scriven, 1991), un enfoque filosófico que se interesa en la construcción e interpretación de la realidad social y psicológica que los seres humanos llevan a cabo, de manera colectiva o individual en contextos históricos, sociales y lingüísticos específicos.

Por su parte, el construccionismo social plantea que los significados se construyen en la interacción social. El significado entonces se entiende en la intersubjetividad, haciéndose explícito mediante el discurso, al especificarse las circunstancias o contextos bajo los cuales, la persona se aproxima a la comprensión de los fenómenos. Es así como la persona construye tanto la realidad como su identidad (Gergen, 1994).

Puesto que el significado se construye a partir de la interacción social, existen regularidades entre quienes utilizan el lenguaje, sin embargo, en cierta medida, el significado también es personal, ya que depende del recorte de la realidad que cada uno hace o de interpretaciones derivadas de la cultura, de la educación, de las experiencias vividas, entre otras.

Berlo (1960/1978) explica lo anterior con dos términos: el significado denotativo y el connotativo. El primero es el significado que explicita la relación entre signo y objeto, en un vínculo directo entre la palabra y lo que representa, mientras que el connotativo es el significado individual que se genera por las creencias y los sentimientos evocados por una palabra, relacionando al signo, al objeto y a la persona. Este último en particular impacta al comportamiento del ser humano, determinando lo que es posible hacer.

Otros autores también lo abordan de esa manera, al decir que el significado cumple una función mediadora entre el objeto y las conductas (Osgood, Suci y Tannenbaum, 1957 en Reyes Lagunes, 1993) o bien, que la reacción total del significado psicológico es una unidad natural de representación cognoscitiva y una unidad de estimulación para la conducta (Szalay y Bryson, 1974).

Para esta investigación en particular, los planteamientos aquí expuestos cobran sentido cuando se encuentran palabras asociadas al fenómeno de alcance de metas, que carecen de una definición conceptual clara y de las cuales, se desconoce el grado de parecido entre sí, como es el caso de meta, logro y éxito.

La meta es el fin al que se dirigen las acciones o deseos de alguien, el logro es la acción y el efecto de conseguir o alcanzar lo que se intenta o desea y el éxito es el fin o terminación de un negocio o asunto (RAE, 2001). Al consultar los sinónimos, se encontró que los de meta son finalidad, objetivo, intención y propósito; los de logro son éxito, consecución y resultado y los de éxito: triunfo, consecución y culminación (Diccionario de sinónimos y antónimos, 2005, recuperado de <http://www.wordreference.com>).

Puesto que no se cuenta con estudios que indiquen el significado psicológico de estos conceptos y que además se requiere conocer su uso cultural en México y las conductas acordes a ellos, se decidió utilizar la técnica de Redes Semánticas Naturales Modificadas (RSNM) de Reyes Lagunes (1993). Esta investigación tuvo como propósito clarificar el significado de los constructos meta, logro y éxito, haciendo comparaciones intraestímulo (hombres y mujeres) y entre estímulos, para la construcción de instrumentos de medición.

Los razonamientos hasta aquí planteados dieron lugar a la siguiente pregunta de investigación ¿cuáles son los significados psicológicos y la caracterización intraestímulo y entre estímulos, que hacen los participantes, de los constructos meta, logro y éxito?

Método

El estudio exploratorio de corte cuali-cuantitativo se realizó de enero a junio de 2007.

Participantes

La muestra se conformó mediante un procedimiento no probabilístico, con 77 estudiantes de dos escuelas públicas del estado de Veracruz. Prácticamente fue el mismo número de hombres ($n=39$, 50.65%) y mujeres ($n=38$, 49.35%). La tercera parte cursaba el bachillerato ($n=51$, 66.23%) y los demás, la licenciatura ($n=26$, 33.77%). La mayoría vivía con su familia ($n=74$, 96.10%) y el resto, solos ($n=3$, 3.90%). La edad se distribuyó en un intervalo de 17 a 20 años ($M_{Edad}=18.00$, $DE_{Edad}=0.92$). En la Tabla 1 se presenta la edad comparada según el sexo.

Tabla 1.
Edad de los participantes, por sexo.

	Hombres $n=39$	Mujeres $n=38$	Total $N=77$
<i>M</i>	18.31	17.68	18.00
<i>DE</i>	0.98	0.74	0.92
<i>LI</i>	17	17	17
<i>LS</i>	20	19	20

Nota: *LI*=Límite inferior de la distribución; *LS*=Límite superior de la distribución.

Instrumento

Se utilizó un cuestionario para aplicar la técnica de RSNM, el cual se dividió en tres partes: (a) introducción, instrucciones y un ejemplo no relacionado con el tema (*Para mí mis hijos son...*), (b) presentación de los cinco estímulos ordenados aleatoriamente en cuatro versiones y (c) datos generales (ver Apéndice A).

Los estímulos empleados fueron *Para mí una meta es...*; *La idea que tengo sobre lo que quiero alcanzar es...* (definición de meta); *Para mí un logro es...*; *Para mí el éxito es...*; *Para mí fracasar es...*. Este último se utilizó como distractor.

Procedimiento

Los estudiantes fueron abordados colectivamente en su salón de clase, previa autorización del profesor. Se les explicó el procedimiento de respuesta, se leyó el ejemplo, se aclararon las dudas y finalmente se destacaron la respuesta individual y la confidencialidad que se guardaría en la investigación.

Resultados

El análisis de resultados se llevó a cabo como lo indica Reyes Lagunes (1993). Se generaron tres bases de datos: una general, una de hombres y otra de mujeres. Se agruparon los singulares y plurales y masculinos y femeninos que tuvieron la misma implicación para el estímulo. Se asignó el valor jerárquico a cada respuesta y se ponderó su peso semántico, se obtuvo el tamaño de red (TR), el núcleo de red (NR) y la Distancia Semántica Cuantitativa (DSC). Se obtuvieron *chi cuadradas* para probar la asociación de los TR a comparar, se calculó el índice de consenso grupal (ICG) y la *Rho de Spearman*, para determinar la semejanza en la configuración de las redes.

Se aplicaron 82 cuestionarios, de los cuales, se eliminaron dos, por no haber seguido el procedimiento y tres, porque la edad difería del grueso de participantes, quedando un total de 77.

Las redes semánticas más compactas fueron las de logro y éxito. En las mujeres los tamaños de red variaron poco. Las redes de meta y su definición fueron más amplias que las otras dos. La red de meta fue la que tuvo el ICG más alto, seguida con poca diferencia por las demás. No se encontró asociación estadísticamente significativa con la *chi cuadrada*, entre las redes de hombres y de mujeres para ningún estímulo, por lo que se aceptó la hipótesis nula sobre la semejanza en el tamaño de las redes, lo cual implica que existió consistencia en el grado de definición de los conceptos. La configuración ordinal que hicieron hombres y mujeres fue semejante para todos los estímulos, según la *Rho de Spearman* (ver Tabla 2). Esto significa que el peso semántico que dieron a las palabras que tuvieron en común fue semejante.

Tabla 2.
Redes semánticas comparando los estímulos, según el sexo.

Red semántica	Tamaño de red			χ^2	f	%	ICG	
	Hombres (n=39)	Mujeres (n=38)	Total (N=77)				r_s	P (2 colas)
Meta	109	97	158	(1, N=206)=0.70	48	30.38	0.58	<.001
Idea que tengo sobre lo que quiero alcanzar	108	95	160	(1, N=203)=0.83	43	26.88	0.45	.003
Logro	93	94	148	(1, N=187)=0.01	39	26.35	0.55	<.001
Éxito	95	94	149	(1, N=189)=0.01	40	26.85	0.55	<.001

El sinónimo de meta para los hombres fue objetivo(s), mientras que para las mujeres y para la muestra total fue logro. Otras palabras fueron trabajo, éxito y esfuerzo (ver Tabla B1 del Apéndice B y Figura 4).

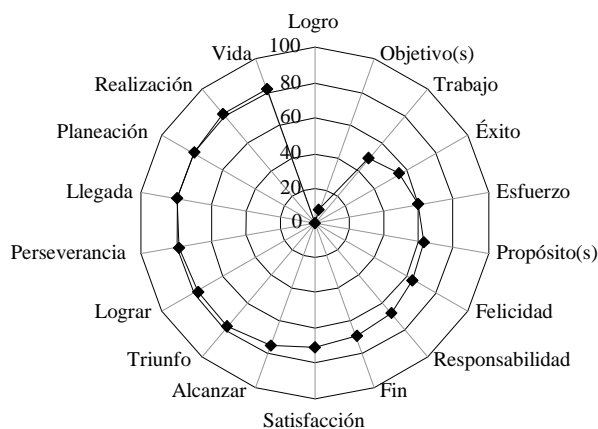


Figura 4.
Configuración semántica de meta para toda la muestra.

En la definición de meta, que fue *la idea que tengo sobre lo que quiero alcanzar*, se tuvo como sinónimo al éxito. Felicidad fue la segunda palabra asociada para los hombres y para la muestra total; aunque con poco cambio para las mujeres, pues ésta fue la tercera para ellas, siendo trabajo la segunda. Dinero fue la tercera palabra que dieron los hombres (Ver Tabla B2 del Apéndice B y Figura 5)

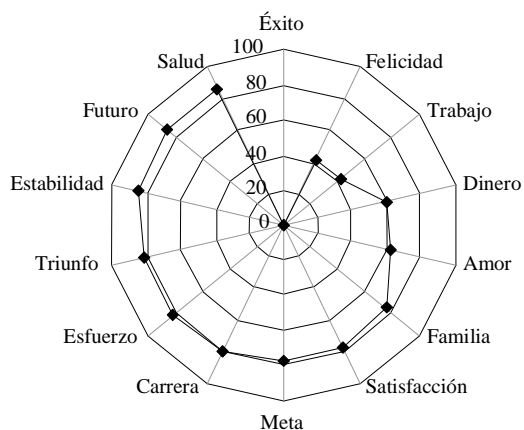


Figura 5.
Configuración semántica de la definición de meta para la muestra completa.

La principal definidora para el concepto logro fue éxito para los hombres y felicidad para las mujeres, siendo ambas primer lugar para la muestra total. Satisfacción fue la segunda definidora para todos los casos (ver Tabla B3 del Apéndice B y Figura 6).

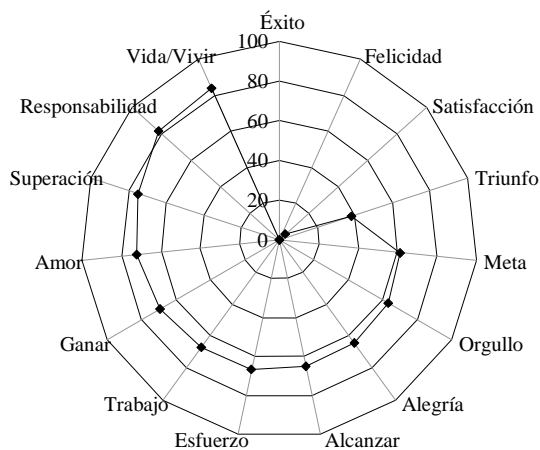


Figura 6.
Configuración semántica de logro para la muestra total.

Para el estímulo éxito, logro fue la palabra que las mujeres dieron en primer lugar, mientras que los hombres y la muestra total, la dieron en segundo lugar. El sinónimo para hombres y muestra total fue felicidad. Otras palabras con mucho peso fueron triunfar y meta (ver Tabla B4 del Apéndice B y Figura 7).

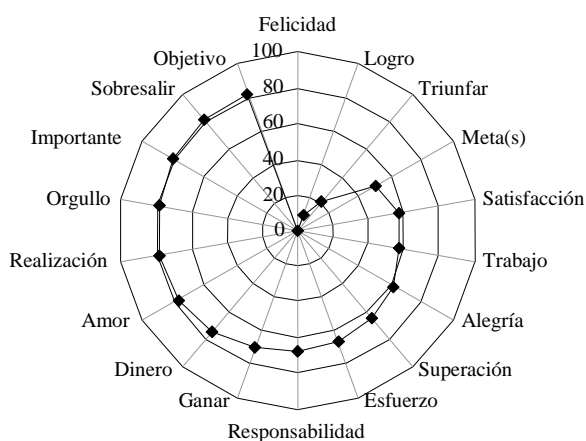


Figura 7.
Configuración semántica de éxito para toda la muestra.

Se siguió el mismo procedimiento para la comparación entre estímulos, considerando los siguientes pares de redes completas (a) meta-idea a alcanzar; (b) meta-logro, (c) meta-éxito, (d) logro-idea a alcanzar, (e) éxito-idea a alcanzar y (f) éxito-logro. Para obtener el ICG, se promediaron los TR de los estímulos analizados. Los datos aparecen en la Tabla 3.

No hubo diferencias estadísticamente significativas en los TR de los pares de estímulos comparados, lo mismo cuando se compararon todos los TR que tuvieron una $\chi^2(3, N=297)=0.73, p>.01$.

Según el ICG, la mayor semejanza en cuanto a definidoras proporcionadas fue para los pares éxito-logro, seguidas de meta-logro y meta-éxito, se comprobó la semejanza en la configuración ordinal de las definidoras para las seis parejas de estímulos, puesto que el valor de la *Rho de Spearman* fue significativo.

Tabla 3.
Comparación de las redes semánticas entre estímulos.

Red semántica	Tamaño de red		ICG			
	(E1-E2) M	χ^2	f	%	r_s	p (2 colas)
Meta-Idea	(158-160) 159	(1, N=318)=0.01	49	30.82	0.51	<.001
Meta-Logro	(158-148) 153	(1, N=306)=0.33	65	42.48	0.64	<.001
Meta-Éxito	(158-149) 153.5	(1, N=307)=0.26	64	41.69	0.48	<.001
Logro-Idea	(148-160) 154	(1, N=308)=0.47	56	36.36	0.47	<.001
Éxito-Idea	(149-160) 154.5	(1, N=309)=0.39	63	40.78	0.51	<.001
Éxito-Logro	(149-148) 148.5	(1, N=297)=0.00	66	44.15	0.69	<.001

Discusión

Se propuso una aplicación novedosa de las redes semánticas al emplear su procedimiento de análisis para hacer comparaciones entre conceptos. En este estudio era necesario, puesto que se requería conocer el grado de parecido entre los constructos manejados.

Los hallazgos de esta investigación son coincidentes con las definiciones de los conceptos abordados, consultadas previamente en el diccionario. Se encontró similitud intraestímulos, pues hubo consistencias en las respuestas de hombres y mujeres. Las

semejanzas se encontraron en los TR, en la configuración ordinal y en el ICG, lo cual implicó que las definidoras dadas por los participantes fueron similares.

Las respuestas para los estímulos meta, logro y éxito coincidieron con lo que es el éxito para Blank (1982), ya que el autor lo define a partir del alcance de metas, de la satisfacción, de la cantidad de dinero ganada o de alto rendimiento, respuestas que dieron los participantes.

En otra investigación con redes semánticas (Gutiérrez Acosta, González Arraita López Fuentes, van Barneveld y Valdez Medina, 2010) se preguntó a jóvenes estudiantes lo que esperaban llegar a ser, lo que esperaban llegar a tener y lo que esperaban llegar a hacer. Al analizar las respuestas se encontró que éxito apareció en el estímulo *lo que espero llegar a ser*; trabajo, éxito, felicidad, amor, dinero, familia y salud fueron algunas respuestas para *lo que espero llegar a tener*, éstas coincidieron en su mayoría para la definición de meta planteada en este estudio y para el constructo éxito, pero algunas de ellas también aparecieron en los otros estímulos: meta, logro y éxito.

En un estudio (Laborín Álvarez, Tánori Quintana y Parra Armenta, 2010) sobre el significado de calidad de vida en trabajadores agrícolas indígenas, también se encontraron semejanzas en las definidoras dadas, incluso hubo coincidencias con el de expectativas antes mencionado (Gutiérrez Acosta et al., 2010). Éstas fueron trabajo, felicidad, dinero, familia, salud y amor, coincidentes principalmente con la definición de meta y el estímulo éxito, aunque también aparecieron en el de meta y en logro.

En la investigación sobre el significado de felicidad, realizada por Lozano Gilabert y Cruz del Castillo (2010), también se encontraron algunas definidoras iguales. Por lo menos dos de las siguientes palabras: satisfacción, realización, amor, familia y alegría, aparecieron en todos los estímulos estudiados, pero hubo mayores coincidencias con el estímulo éxito.

Asimismo, se encontró similitud entre estímulos, pues hubo consistencia entre los pares de estímulos comparados; encontrando semejanzas en los TR, en la configuración ordinal y en el ICG.

Según los resultados del presente estudio, los conceptos de meta, logro y éxito estuvieron relacionados; logro y éxito pudieran considerarse sinónimos de alcanzar una meta.

La mayor semejanza entre estímulos fue para el par éxito-logro, seguida por el de meta-logro y meta-éxito. Si bien la comparación entre estímulos más baja fue la de meta y su

definición, no necesariamente implicaría que están más alejadas entre sí, de lo que lo está el constructo meta con los de logro y éxito. Este resultado pudo deberse a la definición de meta construida y que fue concebida desde un enfoque cognoscitivo, atendiendo a una representación mental (Bandura, 1986; Cantor y Langston, 1989; Emmons, 1986) y a un estado final deseado (Fishbach et al., 2004; VandenBos, 2007), que implica un resultado (Austin y Vancouver, 1996). Las respuestas dadas ante el estímulo *la idea que tengo sobre lo que quiero alcanzar* sugirieron que los participantes escribieron sus metas (e.g. dinero, trabajo, familia, salud, amistad), más que las palabras relacionadas con el constructo de meta en sí, ya que el estímulo describía al concepto. Si bien esto ocurrió también para los demás estímulos, fue más notorio en éste.

Se pudo corroborar que los constructos aquí abordados compartían consecuencias como beneficios personales, sociales y económicos, además de implicar a variables psicológicas, utilizadas para el estudio de metas, tales como (a) pensamientos: expectativas y atribuciones, (b) emociones: bienestar subjetivo, satisfacción y felicidad y (c) acciones: esfuerzo y perseverancia.

Conceptualmente podría esclarecerse que la meta es la guía, el logro es el proceso completo hasta el alcance y el éxito es la consecuencia de haber completado dicho proceso.

Los resultados han sido útiles para la comprensión del significado del comportamiento exitoso, para definir la cercanía entre los términos estudiados, así como para la construcción de un instrumento de medición culturalmente relevante, a emplear en los estudios subsiguientes.

Estudio 2. Las atribuciones ante el alcance de metas

Planteamiento del problema

Los estudios sobre metas, realizados en su mayoría en el extranjero, han acentuado la motivación de logro, el sí mismo, la autoeficacia, la probabilidad de éxito, las características de las metas, así como las estrategias y los recursos utilizados para el alcance, entre otros.

Puesto que las metas se establecen en el presente y se alcanzan en el futuro, se abre un espacio temporal que encierra diversos procesos psicológicos que posibilitan el logro. Esta temporalidad tiene implicaciones en el abordaje de las metas, pues si el estudio se conceptúa en el inicio del proceso, cuando las metas se establecen, éste será prospectivo y si se trata de aquello que es importante durante el alcance, será retrospectivo. En el primer caso, el estudio se enfoca mayormente en la motivación y en el segundo, en la volición.

Es importante contrastar las teorías y modelos con la opinión de la población, para comprobar cuáles son los aspectos intervinientes más relevantes para el alcance de una meta. Situándose en el momento posterior a la consecución de la meta, el encuadre teórico para cumplir tal fin es la teoría motivacional de la atribución (Weiner, 2000), en la que la persona emite juicios acerca de las causas de un resultado y ello le permite explicar el mundo y dar sentido a sus acciones.

Para Weiner (2000), las causas de un resultado tienen tres propiedades: *locus*, estabilidad y grado de control. El locus se refiere a la localización de la causa que puede ser interna o externa al actor. La estabilidad se refiere a la duración de la causa, que puede ser constante, inestable o temporal. El grado de control es la medida en la que pueden modificarse las causas por voluntad propia. A partir de estas características, se pensó a qué pudiera atribuirse el logro, determinando que en el caso de las metas, alguien puede atribuir el resultado a sí mismo (actor), a la tarea o al ambiente.

Cuando la persona se considera responsable del resultado, lo atribuye a su personalidad, a sus características físicas, a su capacidad, a su preparación, al interés en la tarea, a su esfuerzo o a la estrategia empleada (Véase Jagacinski, 1992 en Tollefson, 2000; Weiner, 2000).

Cuando se piensa que el resultado se debió a la tarea, se trata de una atribución externa. La causa entonces puede ubicarse en la percepción de la dificultad de la tarea o el tiempo que ésta requería para completarse (Weiner, 2000).

Otras características de las metas que impactan el desempeño son la claridad o especificidad (Latham y Locke, 2006), la dificultad (Phillips y Gully, 1997) o ambas (Latham y Locke, 1991) e incluso la dificultad y la especificidad, según el grado de aceptación de la meta (Erez y Zidon, 1984; Lee et al., 1989). Las investigaciones indican que las metas desafiantes causan mayor satisfacción o sensación de éxito al lograrlas (Latham y Locke, 2006) y que la complejidad modera el desempeño (Latham y Locke, 1991; Lee et al., 1989; Locke y Latham, 2002; Perry et al., 2006). Latham (2003) concluye que para que una meta sea efectiva, ésta debe ser específica, medible, alcanzable, relevante y tener un marco temporal (SMART, por sus siglas en inglés).

Las atribuciones al ambiente pueden ser la oportunidad, el azar y la suerte (Weiner, 2000).

Además de lo anterior, se considera necesario indagar sobre lo que la persona hace para conseguir la meta, esto es, aquello que realiza por voluntad propia. En general los modelos incluyen por lo menos la elección, el establecimiento, la planeación, la ejecución y la retroalimentación (Austin y Vancouver, 1996; Barlas y Yasarcan, 2006; Frese et al., 1987; Gollwitzer et al., 2003; Latham y Ernst, 2006; Little, 1983), como los pasos a seguir para alcanzar un meta.

En el proceso de alcanzar metas se presentan variables volitivas que mejoran el desempeño o que influyen en él. Las investigaciones señalan como este tipo de variables a la autoeficacia, a la capacidad y a las estrategias de tarea (Locke et al., 1984), así como al compromiso (Latham y Locke, 1991), a la formación de la intención y a la intención de implementación (Gollwitzer, 1999).

Como puede apreciarse, son muchos los factores involucrados en el alcance. Aún así, no se han encontrado estudios basados en el enfoque motivacional de la atribución, por lo que se considera importante identificar (1) cómo se concibe a las personas que consiguen sus metas, qué adjetivos les atribuyen y qué debe hacerse para conquistar tal logro; (2) si las metas deberían tener ciertas particularidades para ser asequibles o (3) si consideran que hay características del ambiente o aspectos que favorezcan el alcance.

El propósito del estudio fue indagar los aspectos a los que se atribuye el logro exitoso de una meta en cuanto al actor, la meta y el ambiente, cuando se piensa en sí mismo y cuando se recuerda lo observado en otros al alcanzar sus metas, con la finalidad de averiguar las variables relevantes en la obtención de un logro, así como contrastar el conocimiento existente y la opinión de los participantes.

La pregunta de investigación que guió este trabajo fue ¿cuáles son las atribuciones al actor, la meta y el ambiente, según los participantes?

Método

El estudio exploratorio de corte cuantitativo se llevó a cabo durante los meses de enero a junio de 2007.

Variables

A continuación se describen las tres variables que fueron objeto de investigación.

Atribuciones al actor.- Asignación de adjetivos calificativos a personas que logran sus metas y la enumeración de acciones que deben llevarse a cabo para alcanzar una meta.

Atribuciones a la meta.- Especificación de las características de las metas alcanzables y cómo se definen aquellas que se consiguen.

Atribuciones al ambiente.- Descripción del ambiente propicio y de los aspectos externos que intervienen para alcanzar metas.

Participantes

La muestra se seleccionó mediante un procedimiento no probabilístico y se conformó por 64 participantes, en su mayoría hombres ($n=39$), que tenían entre 20 y 62 años ($M_{Edad}=35.45$, $DE_{Edad}=9.64$) y que radicaban en Veracruz ($n=41$) y en el Distrito Federal ([DF] $n=21$).

Ellos vivían con su pareja e hijo(s) ($n=31$) o con su familia ($n=22$); contaban con una carrera profesional ($n=27$) y trabajaban ($n=53$) como empleados ($n=41$). En el Apéndice C se encuentran los datos completos de las variables sociodemográficas, detallados en frecuencia y porcentaje.

Instrumento

El instrumento de opinión sobre el alcance de las metas constó de las instrucciones, de seis preguntas abiertas y de la sección de datos generales (ver Apéndice D). Se les pidió a los participantes que pensarán en una de las metas que habían conseguido y que les hubiera dado mayor satisfacción, así como aquello que hubieran observado en personas que admiraban por sus logros, entendiendo por meta la idea que una persona tiene acerca de algo que está interesada en alcanzar. Después de ello, aparecían enunciados que especificaban algunas metas (e.g. comprarse un bien, tener un hijo, etc.).

Las preguntas del cuestionario fueron (a) ¿qué adjetivos se le vienen a la mente para calificar a las personas que alcanzan sus metas?, (b) ¿qué hacen las personas para alcanzar las metas que se plantean?, (c) ¿qué características deberían tener las metas para que sean alcanzables?, (d) ¿cómo describiría a las metas que sí se alcanzan?, (e) ¿qué cosas, aparte de la persona, intervienen para alcanzar las metas? y (f) ¿cómo es el ambiente en el que una persona se encuentra, para que alcance sus metas?.

Procedimiento

Se llevó a cabo un estudio piloto para corroborar que se entendieran las preguntas. En los casos en que las preguntas resultaron confusas, se corrigió su redacción.

Se contactó con personas que tuvieran acceso a grupos para llevar a cabo la aplicación. Las personas fueron abordadas en reuniones de trabajo (cursos), en escuelas, en sitios públicos o en sus domicilios. Se recalcó la confidencialidad de las respuestas.

Resultados

Puesto que las respuestas en su mayoría fueron verbos, sustantivos o adjetivos, se agruparon cuando diferían en género y número, si tenían la misma implicación para la pregunta, pero no se agruparon los sinónimos, por considerar que cada palabra tenía un significado connotativo diferente. Cuando las respuestas fueron descriptivas, se clasificaron en la palabra que la englobara, siempre y cuando, no hubiera ambigüedad en lo que implicaba la frase o palabras. Clasificada la información, se analizó en frecuencia y porcentaje, tomando como el 100% al número de personas que habían respondido a la pregunta.

Los participantes asignaron principalmente los adjetivos calificativos de perseverante (34.92%), constante (20.63%) y exitoso (19.05%) a quienes alcanzan sus metas (ver Tabla 4).

Las acciones atribuidas al actor fueron concentrarse en la tarea (25.00%), esforzarse (18.75%), trabajar duro (15.63%) y ser constante (14.06%).

Tabla 4.
Atribuciones al actor: Adjetivos y acciones.

Adjetivos (N=63)			Acciones (N=64)		
	f	%		f	%
Perseverante	22	34.92	Concentrarse en la tarea	16	25.00
Constante	13	20.63	Esforzarse	12	18.75
Exitoso	12	19.05	Trabajar duro	10	15.63
Capaz	7	11.11	Ser constante	9	14.06
Emprendedor	7	11.11	Utilizar recursos	7	10.94
Tenaz	7	11.11	Querer superarse	7	10.94
Triunfador	7	11.11	Perseverar	7	10.94
Persistente	5	7.94	Tener claridad en la meta	6	9.38
Dedicado	4	6.35	Planear	6	9.38
Inteligente	4	6.35	Ser dedicado	5	7.81
Responsable	4	6.35	Tener la meta en mente	4	6.25
Trabajador	4	6.35	Sacrificarse	4	6.25

Las características que debían tener las metas para ser alcanzables (ver Tabla 5) fueron reales (23.81%), realistas (15.87%) y posibles (11.11%) y definieron a las metas que se alcanzan como logros (22.58%), reales (12.90%) y triunfos (9.68%).

Tabla 5.
Atribuciones a las metas: Características y definición.

Características (N=63)			Definición de la meta (N=62)		
	f	%		f	%
Reales	15	23.81	Logro(s)	14	22.58
Realistas	10	15.87	Reales	8	12.90
Posibles	7	11.11	Triunfo(s)	6	9.68
Alcanzables	6	9.52	Dan satisfacción	5	8.06
Medibles	6	9.52	Alcanzables	4	6.45
Objetivas	5	7.94	Realistas	4	6.45
Cualquier meta es alcanzable	4	6.35			
Que tengan tiempo definido	4	6.35			

Las atribuciones realizadas sobre el ambiente en el que la persona se encuentra para alcanzar metas (ver Tabla 6) fueron agradable (12.90%) y positivo (9.68%), mientras que los aspectos externos que se cree participan en el alcance de metas fueron el ambiente (25.40%), los recursos económicos (23.81%), el apoyo (19.05%) y el tiempo (14.29%).

Tabla 6.

Atribución al ambiente: Ambiente propicio y aspectos externos intervinientes.

Ambiente (N=62)	f	%	Aspectos externos (N=63)	f	%
Agradable	8	12.90	Ambiente	16	25.40
Positivo	6	9.68	Recursos económicos	15	23.81
Adecuado	5	8.06	Apoyo	12	19.05
Cualquiera	5	8.06	Tiempo	9	14.29
			Otras personas	7	11.11
			Circunstancias	6	9.52
			Esfuerzo	4	6.35
			Recursos	4	6.35
			Familia	4	6.35
			Amigos	4	6.35

Discusión

En este estudio las metas se analizaron a partir de las posibles atribuciones en tres aspectos básicos que fueron el actor, la meta y el ambiente.

Los adjetivos dados para quien alcanza metas fueron rasgos de personalidad, principalmente. De acuerdo con Weiner (2000), estas atribuciones fueron internas, acorde con lo que se preguntó. Siendo en su mayoría rasgos de personalidad, podrían considerarse constantes, aunque sin duda, lo son para una situación particular. También son bastante controlables por la persona, con excepción de *exitoso*, puesto que adjudicarse ese adjetivo quizá no dependa exclusivamente del implicado.

En las respuestas sobre el actor aparecieron la perseverancia, la constancia y la dedicación, que si bien pudieran diferir en grado, son similares en cuanto a que expresan la cantidad de tiempo invertida en la actividad necesaria para el logro. Sin duda estas acciones son importantes, pues los resultados de otras investigaciones indican que la persistencia se vincula con la motivación cognoscitiva (Bandura, 1982, 1986, 1991a, 2001; Latham y Locke, 1991) y también con la conducta pasada y el control ambiental (Ajzen, 1985, 1991). Otras acciones, propias de la motivación cognoscitiva, se vieron reflejadas en ciertas respuestas que los participantes identificaron como necesarias para el logro, tales como tener claridad en la meta, planear y utilizar recursos, esta última asociada con el control ambiental antes mencionado.

Entre las acciones necesarias para alcanzar la meta, se encontraron a la planeación, hacer lo que debe hacerse, con la preparación necesaria y tener claridad en la meta. Esto hizo referencia a procesos de control de la acción, cuya característica central es dominar los

distractores y corregir las acciones hasta conseguir el estándar predeterminado (ver Carver y Scheier, 1982, 2000, 2003). Las respuestas también coinciden con los hallazgos sobre el papel mediador de tener dirección y estrategia, de esforzarse y de persistir aún ante los obstáculos para desempeñar una tarea (Latham y Locke, 1991; Lee et al., 1989; Locke y Latham, 2002; Perry et al., 2006).

Hubo consistencia en las dos atribuciones al actor, pues tanto en los adjetivos calificativos como en las acciones se encontraron coincidencias, tales como perseverante y constante en los primeros y concentrarse en la tarea, trabajar duro y ser constante en las segundas. Como ya se dijo, se hallaron respuestas que especificaban acciones propias de la motivación cognoscitiva y del autocontrol, que implicaban actividades de premeditación y de autorregulación, aspectos primordiales de la capacidad para ser agente causal y para modificar el entorno, respectivamente.

Llamó la atención que algunas respuestas dadas para las acciones, tenían que ver con una filosofía de vida. Éste fue el caso de querer superarse o sacrificarse.

Por otra parte, todas las características sugeridas para las metas SMART (Latham, 2003) aparecieron como respuestas, pero su frecuencia fue baja, quizá porque los sinónimos no se agruparon. Las respuestas más frecuentes, que incluso pudieran ser el equivalente de una meta alcanzable, fueron reales y realistas; estos atributos también pudieran hacer referencia a la especificidad de una meta.

Se corroboraron los hallazgos del estudio uno, cuando esta muestra definió a las metas que se alcanzan como logros y triunfos, estos últimos sinónimos de éxito según la RAE (2001).

Los participantes atribuyeron al ambiente para alcanzar metas, las características de agradable y positivo, lo cual es acorde con la teoría de los factores motivacionales de Frederick Herzberg. Aunque la pregunta estaba destinada a centrar a la persona en atribuciones externas, se presentó la respuesta *cualquiera* que probablemente indicó un *locus* de control interno o bien, atribución interna. Con ello, se le estaría restando importancia al papel del ambiente para el logro de una meta, depositando mayor responsabilidad en la persona.

Se ha demostrado que el ambiente en el que una persona se encuentra tiene un papel importante en su desempeño (Smith, Smoll y Cummings, 2009), ya que la manera en que una situación se estructure y cómo definan al éxito las personas significativas –implícita o

explícitamente—, tiene efectos motivacionales, tales como el temor al fracaso o rasgos de ansiedad. El clima motivacional es por tanto, un constructo importante en las teorías de logro de metas.

Cabe mencionar que la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (1991 en Philippe y Vallerand, 2008) considera que el ambiente en el que se encuentra la persona es determinante para el ejercicio de su autonomía (i.e. autoiniciar la regulación de acciones, ser capaz de elegir libremente y tener suficiente oportunidad para expresarse). Es importante generar ambientes que apoyen la necesidad de autonomía, promoviendo la elección y la iniciativa, para que se presente la motivación autodeterminada, ya que ello favorece el ajuste psicológico.

En cuanto a las respuestas proporcionadas para los aspectos externos que participaron en el alcance de metas, éstas se identificaron como de oportunidad. En general, las respuestas se englobaron en ambiente, recursos (dinero y tiempo) y otras personas (otros, familia, amigos). La suerte no apareció, pero sí el azar cuando los participantes mencionaron que las circunstancias era un aspecto que intervenía para alcanzar metas. A pesar de que esta última tuvo una frecuencia baja, fue la atribución menos controlable por parte del individuo. Las demás fueron atribuciones externas en las que se podría ejercer mayor control personal. Por otra parte, los hallazgos coinciden con la clasificación de recursos de Read y Miller (1989), al plantear que éstos son personales, recursos requeridos según la naturaleza de la situación y recursos relacionales.

Una de las respuestas para los aspectos externos intervinientes fue esfuerzo. Si bien éste no sería un factor externo, es importante recalcar que se reconoció nuevamente la participación activa del ser humano en el logro de metas.

Los resultados del estudio indicaron que en el alcance de metas se reconoce el papel primordial de la persona, así como de la oportunidad que ofrecen las circunstancias, lo cual es acorde con la teoría motivacional de la atribución de Weiner (2000) e incluso con la propuesta de Gollwitzer (1999). En esta última postura, el ambiente se pone bajo control personal a partir del establecimiento de una intención de implementación. Con ella, el individuo busca la oportunidad para iniciar la acción y una vez detectadas las claves, se despliega en automático la conducta que se especificó. De esta manera se pone bajo control al ambiente, a las circunstancias y a sí mismo.

Estudio 3. La narración del alcance de una meta

Planteamiento del problema

Si bien existen varios modelos sobre las etapas involucradas en el alcance de una meta, en general, éstos coinciden en los pasos requeridos para el logro. Aunque en algunos sólo cambia la denominación de la etapa, otros son diferentes en lo que agrupa cada una. Las similitudes apuntan a las siguientes etapas: la elección y establecimiento de una meta, la planeación, la ejecución, la retroalimentación y la evaluación final (Austin y Vancouver, 1996; Barlas y Yasarcan, 2006; Frese et al., 1987; Gollwitzer et al., 2003; Latham y Ernst, 2006; Little, 1983).

Uno de los problemas principales en la consecución de metas es la iniciación de la actividad destinada al logro y la persistencia en ella (Gollwitzer, 1999; Gollwitzer y Brandstätter, 1997). Por ello, el encuadre de las metas (reto o desafío, específicas vs. vagas, proximales vs. distales, de aprendizaje vs. de desempeño, promoción vs. de prevención) y las habilidades autorregulatorias cobran relevancia en un alcance efectivo. Estas últimas explican cómo las personas se sobreponen a ciertos problemas de implementación mediante las estrategias de control (emocional y ambiental); el control de la distracción; la flexibilidad en los esfuerzos de cara a las dificultades; la compensación por fallas; la reducción de la discrepancia; la autocompletación simbólica y el enfrentamiento de metas conflictivas por medio de la resolución, la negociación y la integración creativa.

Otros procesos autorregulatorios son (a) la redirección del compromiso (Henderson et al., 2007; Shah, 2005) ante una estrategia que fracasa y que no mejora, vía el plan si-entonces, que se forma con una intención de implementación de reflexión y (b) la intención de implementación (Gollwitzer, 1993 en Gollwitzer y Brandstätter, 1997), que facilita el inicio de la conducta y genera un compromiso con las acciones, mediante la anticipación de situaciones futuras (oportunidad), vinculadas con cierta conducta dirigida a la meta.

En la transformación de una meta a un resultado se encuentran inmersos varios procesos, tales como la toma de decisiones (Maehr y Simmonds, s.f.), la planeación (Barlas y Yasarcan, 2006; Gollwitzer, 1999; Raabe et al., 2007; Read y Miller, 1989), la resolución de problemas (Gollwitzer, 1999), la autorregulación (Bandura, 1991a, 2001, 2006; Carver y Scheier, 2000, 2003) y la atribución (Weiner, 2000).

Es común observar que existen personas que alcanzan las metas que se proponen y otras que no lo hacen, lo que haría pensar en la existencia de características comunes para quienes son exitosos o variables asociadas al logro. Hablar de éxito permite entender que los logros pueden traer consigo ventajas y desventajas, tanto personales como sociales, tal como se ha evidenciado con la existencia de la evitación al éxito (Véase Espinosa Fuentes, 1989; Horner, 1974).

Aunado a lo anterior, debe recordarse que las metas son idiográficas, es decir, son singulares para cada persona, lo que incrementa la complejidad del fenómeno del alcance de metas. Desde el planteamiento de la meta se aprecian diferencias, aún entre quienes establecieron la misma meta. Tales diferencias giran en torno a quién la estableció, razón para establecerla, dificultad percibida, importancia para sí mismo y para otros, por mencionar algunas. Otras diferencias presentes en el proceso de alcance serían el sentimiento de capacidad para realizarla, las acciones específicas involucradas, los pensamientos y sentimientos experimentados, así como el grado de alcance,

Es importante por lo tanto, estudiar las variables situacionales y las diferencias individuales que operan en el establecimiento de metas (Horvath et al., 2006), pero también durante el proceso de alcanzarlas.

Por ello, el propósito de este estudio fue definir las características estructurales asociadas y los aspectos involucrados en el alcance de metas, retomando la vivencia de las personas acerca del logro mediante una narración escrita, en términos de pensamientos, sentimientos y acciones. En otros estudios, que igual que éste, tuvieron como finalidad servir de base para generar un instrumento de medición de un atributo psicológico, se obtuvieron datos útiles con la narración del proceso vivido (Véanse Falbo, 1977; Uribe Prado et al., 2003).

Las preguntas de investigación fueron ¿cuáles son las características estructurales de las metas relevantes para el logro? y ¿qué lleva implícito el proceso de alcance de una meta?

Método

Este estudio exploratorio con enfoque mixto se efectuó de enero a junio de 2007.

Variables

Las variables investigadas fueron características estructurales de la meta y proceso de alcance.

Características estructurales.- Cualidades de las metas en torno al establecimiento, tiempo empleado en el alcance, tipo y orientación de meta, dificultad, sustento en la normatividad y valoración externa.

Proceso de alcance.- Narración de los aspectos personales intervinientes en la consecución de una meta, en términos de acciones, pensamientos y sentimientos; incluyendo el reconocimiento de las ventajas y las desventajas del mismo.

Participantes

La muestra fue no probabilística. Se conformó por 70 personas del DF ($n= 33$) y de Veracruz ($n= 29$). Por una diferencia pequeña hubo más hombres ($n=38$) que mujeres ($n=31$). Su edad se distribuyó entre los 19 y 58 años ($M_{Edad}=36.04$, $DE_{Edad}=10.47$).

Como máximo grado de estudios predominaron la carrera profesional ($n=25$), el bachillerato ($n= 17$) y la carrera técnica ($n= 15$).

Algunos vivían con su pareja e hijos ($n=40$) y otros con su familia ($n=23$). La mayoría trabajaba ($n=49$) en el sector público ($n=29$). La ocupación más frecuente fue empleado ($n=35$), seguida de trabajador independiente ($n=12$) y estudiante ($n=11$). En la tabla E1 del Apéndice E aparecen las tablas completas con los datos de los participantes.

Instrumento

El cuestionario denominado *El alcance de una meta* se conformó por las preguntas sobre el alcance y los datos generales (ver Apéndice F).

En las instrucciones se solicitó a los participantes que pensaran en una meta que hubieran alcanzado y con la que se hubieran sentido satisfechos y orgullosos, por ser un logro muy importante. Se definió a la meta como la idea que una persona tiene acerca de algo que está interesada en alcanzar y se dieron ejemplos de enunciados que indicaban una meta.

El cuestionario tuvo 14 preguntas: siete fueron abiertas, tres estuvieron en escala tipo *Likert* con 5 opciones de respuesta, dos dicotómicas y dos de opción múltiple.

Se pidió, además, que especificaran la meta y que dijeran quién la había establecido, para quién era importante, su dificultad, el tipo de meta según su planteamiento, orientación y finalidad, todos ellos aspectos referentes a las características estructurales de la meta.

En una de las preguntas abiertas se pidió a los participantes que narraran el alcance de la meta, a partir de sus pensamientos, sentimientos y acciones, describiendo el proceso. También se les preguntó por las ventajas y desventajas de haber conseguido la meta, a qué edad se la habían planteado y a qué edad la habían conseguido, el grado de capacidad que habían experimentado y en qué medida la habían alcanzado. Éstas conformaron la variable proceso de alcance.

Procedimiento

Se llevó a cabo un estudio piloto para corroborar que se entendieran las preguntas o en su defecto, cambiar la redacción. Posteriormente, se contactó a personas que tuvieran acceso a grupos, de tal manera que pudiera abordarse a los participantes en reuniones de trabajo, escuelas, sitios públicos o en sus domicilios. Se recalcó la confidencialidad de las respuestas.

Resultados

Las variables nominales se clasificaron mediante un análisis de contenido y se detallaron en frecuencia y porcentaje; las numéricas se describieron con medidas de tendencia central y de dispersión. Para analizar la narración de la meta se extrajeron los enunciados, se clasificaron en las categorías que previamente se construyeron, en torno a acciones, sentimientos y pensamientos y se obtuvieron los datos descriptivos en frecuencias y porcentajes.

Características estructurales de las metas

La metas más frecuentes (ver Tabla 7) fueron académicas y laborales (32.35%, cada una). En el Apéndice G se encuentra la descripción del tipo de metas.

Casi todos los participantes habían establecido su meta (98.53%) y se la plantearon porque así lo habían querido (71.88%) o porque era lo que se esperaba de ellos (26.56%). La mayoría estableció metas de aproximación (95.59%) y tuvo como finalidad mejorar ellos mismos (82.61%). En la Tabla E2 del Apéndice E aparecen los resultados completos.

La meta fue importante para sí mismo (93.33%) y para su familia (38.33%). La dificultad percibida de la meta tuvo una media aritmética de 3.50 ($DE_{Dificultad}=1.30$).

Tabla 7.
Tipo de meta de los participantes.

Tipo de meta (N=68)	f	%
Académica	22	32.35
Laboral	22	32.35
De crecimiento personal	6	8.82
Ética o moral	1	1.47
De esparcimiento	1	1.47
Afiliativa	8	11.76
Social	2	2.94
Adquisición de un bien	6	8.82
Total	68	100

Proceso de alcance

En promedio, los participantes se propusieron la meta a los 22 años y la alcanzaron a los 28 años, lo cual implicó un proceso de 6 años (ver Tabla 8).

Tabla 8.
Edad en la que se planteó la meta, se alcanzó y años transcurridos para el alcance.

	Edad en la que se planteó la meta (N=65)	Edad en la que alcanzó la meta (N=62)	Años que transcurrieron para el alcance (N=62)
M	22.12	27.86	6.18
DE	8.19	8.40	5.73
LI	10	17	0
LS	50	50.50 ^a	30

Nota: LI=Límite inferior de la distribución; LS=Límite superior de la distribución.

^a La cantidad expresa 50 años y 6 meses.

La capacidad autopercebida para alcanzar la meta tuvo una media de 4.33 ($DE_{Capacidad\ percibida}=0.92$) y el grado de alcance una de 4.50 ($DE_{Grado\ alcance}=0.75$). Para estas variables se tuvo una distribución teórica de 1 a 5 ($M_{Teórica}=3$, $DE_{Teórica}=1$).

En la etapa de elección y establecimiento de la meta, las personas analizaron sus intereses o deseos (12.86%) y surgió debido a una situación adversa que habían vivido (14.29%) o en algunos casos porque habían pensado en el bienestar de otros (12.86%).

Durante la etapa de planeación, los participantes se prepararon para la tarea (14.29%).

En la etapa de ejecución, las personas se concentraron en la tarea (32.86%) y alcanzaron metas intermedias (25.71%). También mencionaron que para alcanzarla tuvieron

claridad en lo que querían (12.86%), se esforzaron (12.86%) y recibieron apoyo de otras personas (12.86%). En particular, dijeron que requirieron superarse (10.00%) y ser constantes (10.00%).

Como evaluación final, algunos creyeron que se trató de una meta difícil de conseguir (10.00%), pero que su logro les generó satisfacción (11.43%). En la Tabla E3 del Apéndice E aparecen más acciones llevadas a cabo por los participantes.

Las ventajas de haberla alcanzado (ver Tabla 9) fueron psicológicas (93.94%), en su mayoría. Los participantes consideraron que hubo mejoras en algún aspecto de la vida de otras personas (22.73%), que ellos tuvieron consecuencias laborales benéficas (19.70%) y que adquirieron experiencia o aumentaron su conocimiento (16.67%).

Muchos dijeron que no hubo desventajas debido al logro (40.68%), pero otros mencionaron algunas (ver Tabla 9), tales como problemas interpersonales (18.64%) y los acarreados por el tiempo que dedicaron a las actividades necesarias para alcanzarla (15.25%).

Tabla 9.
Ventajas y desventajas de haber alcanzado la meta.

Ventajas (N=66)	f	%	Desventajas (N=59)	f	%
Ventajas psicológicas	62	93.94	Ninguna	24	40.68
Mejora de otro	15	22.73	Problemas relacionales o interpersonales	11	18.64
Consecuencias laborales positivas	13	19.70	Tiempo	9	15.25
Adquisición de experiencia o conocimiento	11	16.67	Conflicto entre metas	7	11.86
Económicas	7	10.61	Problemas psicológicos	5	8.47
Relacionales o interpersonales	3	4.55	Económicas	4	6.78
Consecuencias sociales positivas	3	4.55	Consecuencias laborales negativas	3	5.08
Motivación	3	4.55	Consecuencias sociales negativas	3	5.08
Adquisición de un bien o su mejoría	2	3.03	Inherentes a la meta	3	5.08
Inherentes a la meta	1	1.52	Sacrificios	2	3.39
Más compromiso	1	1.52	Poco apoyo de los otros	1	1.69
Posibilidades futuras de mejora	1	1.52	Problemas físicos	1	1.69
			Trabajo continuo	1	1.69

Discusión

En la clasificación de las metas se apreció su variedad, sin embargo, las más comunes fueron las escolares y las laborales, quizá porque socialmente son las que merecen mayor atención o reconocimiento explícito cuando se alcanzan. En esas metas hay mayor coincidencia en el contenido de la meta y por ende, los criterios de alcance son más objetivos, por ejemplo, en las escolares casi siempre se trató de terminar un nivel escolar y en las

laborales de conseguir un aumento de sueldo o la mejoría del puesto, por lo que es probable que fuera claro el momento en que se habían alcanzado.

La descripción de las metas indicó que se trató de metas de aproximación y de maestría, que fueron autoimpuestas e importantes, principalmente para ellos mismos, aunque también para otros, características que tienen un efecto benéfico en el desempeño, por afectar a la motivación intrínseca y a la persistencia.

Aunado a lo anterior, se pudo apreciar que el proceso para alcanzarlas fue largo, lo cual hace pensar que la motivación predominante fue la intrínseca (Ryan y Deci, 2000) y que los participantes se mantuvieron en el intento pese a las dificultades, debido a que estaban motivados al logro (McClelland et al., 1953).

La acción principal de la etapa de elección fue analizar los intereses o deseos, lo cual fue consistente con la fase predecisional de Gollwitzer (1990 en Gollwitzer y Brandstätter, 1997). Los hallazgos también fueron consistentes con lo que Gollwitzer (1999) y Gollwitzer y Brandstätter (1997) indican acerca de la distracción, como un problema asociado al alcance. Los participantes respondieron que se habían concentrado en la tarea, durante lo que se consideró la etapa de ejecución, aspecto que estos autores consideran una habilidad autorregulatoria.

También coincidieron con Latham (2003) y con Bandura y Schunk (1981) en la necesidad de subdividir las metas en submetas o metas intermedias, lo mismo en tener claridad en lo que se quería, característica que Latham llama especificidad de la meta y que Gollwitzer (1999) considera tener una intención de meta.

El esfuerzo, el apoyo de otras personas y la superación también estuvieron presentes en el alcance, características acordes a la concepción que tiene el mexicano de sí mismo, cuando sobrevienen tiempos difíciles. Asimismo, el esfuerzo y el apoyo de otros se relacionan con el alcance efectivo. La satisfacción fue una consecuencia del alcance, según la evaluación final de los participantes.

Las ventajas más comunes de haber alcanzado la meta fueron las psicológicas, que incluían a la satisfacción y al bienestar subjetivo. Este resultado corrobora lo que se dijo en el párrafo anterior y que es acorde con la opinión de Sheldon (2008). Miquelon y Vallerand (2006) también consideraron que el logro promovía la felicidad y la autorrealización.

Muchos participantes no ubicaron desventajas producto del alcanzar la meta, sin embargo, los principales problemas que trajo consigo fueron problemas relacionales o interpersonales, así como los ocasionados por el tiempo que la persona tuvo que dedicar para lograrla. Convendría analizar por sexo tanto las ventajas, como las desventajas, puesto que las conclusiones derivadas de las investigaciones sobre la evitación al éxito han señalado diferencias en las consecuencias de lograr algo importante en hombres y en mujeres, debido a su rol social (Horner, 1974). Para las mujeres, una consecuencia de tener éxito puede ser el rechazo social, mientras que ese rechazo en los hombres, puede deberse al fracaso (Raynor, 1974b).

Después de haber llevado a cabo el estudio, se encontró una investigación que estudió los efectos de emplear la narración en la salud y otras variables asociadas al bienestar. Si bien escribir y hablar sobre algún suceso, involucra la organización, integración y análisis del dicho evento, Lyubomirsky, Sousa y Dickerhoof (2006) encontraron que era particularmente benéfico cuando se trataba de un evento que había causado infelicidad o bien, que había sido estresante o traumático para la persona, pero que escribir el suceso traía consecuencias negativas, cuando trataba sobre alguno considerado como la mejor experiencia en la vida. Una razón que dieron para explicar lo anterior fue que las experiencias positivas no tenían impacto a largo plazo, sino que lo tenían en el corto plazo o que eran momentáneas.

Si bien es un resultado importante de discutir, primero deben mencionarse las diferencias que se aprecian entre aquel estudio y éste. En la narración de la presente investigación, se pidió a los participantes que recordaran lo que habían hecho, pensado y sentido durante el alcance de una meta, que hubieran considerado su mayor logro. Particularmente, centrar a los individuos en las acciones realizadas, permitía que se ubicaran en su capacidad para modificar el ambiente y sobreponerse a los obstáculos, con tal de lograr una meta. Por ello, se considera improbable que haya traído consecuencias negativas, como se encontró en el estudio de Lyubomirsky et al. (2006). La narración solicitada en el presente estudio, se asemejó más al pedido de recordar sucesos negativos en aquella investigación, en el sentido de que el evento ya había sido superado (aquí la meta ya se había conseguido) y por tanto, estuvieron vinculados a la salud y al bienestar. En ambos casos se promovió el recuerdo de la resolución o el manejo exitoso de la situación, dando paso al reconocimiento de las capacidades y habilidades propias, así como de emociones positivas.

Si bien las frecuencias de las respuestas encontradas en la narración fueron bajas, debe decirse que se tuvo una clasificación bastante amplia de las categorías empleadas para el análisis, pues se generó tomando en consideración las fases descritas párrafos arriba. Por ejemplo, un mismo término se consideró diferente para cada etapa, aunque su denominación hubiera sido la misma. Es el caso de la evaluación que apareció en casi todas las fases, al inicio una persona evalúa si cuenta con los recursos para alcanzar la meta (elección o planeación), tal como lo concibieron Atkinson (1974) y Atkinson y Birch (1978); después evalúa el alcance intermedio (retroalimentación) y el alcance final (evaluación final), como lo indican las teorías del control de la acción (Carver y Scheier, 2000, 2003).

La amplia gama de respuestas generadas en la narración del alcance, a partir del recuerdo de las acciones, los pensamientos y los sentimientos experimentados, arrojó también situaciones bajo las cuales se actúa. Si bien fue una ventaja encontrar tal variedad de respuestas, esto provocó que hubiera una baja frecuencia. Por otra parte, en algunos casos, las narraciones fueron escuetas, sin embargo, en todas fue posible clasificar una o dos respuestas.

Finalmente, puede decirse que la complejidad del fenómeno bajo estudio abrió un abanico de posibilidades en cuanto al análisis de las respuestas, por ejemplo: por acciones, sentimientos, pensamientos y situaciones vividas, organizadas por las etapas de alcance de una meta, entre otras.

Fue de gran ayuda ubicar los momentos por los que se atraviesa en el alcance de una meta y encontrar lo que implicaba la acción en cada paso, para determinar las diferencias existentes en las acciones, obteniendo una caracterización detallada, aunque igualmente compleja. Resultó más claro dividir las acciones según las fases del establecimiento y alcance de metas así: elección-establecimiento, planeación, ejecución y retroalimentación-evaluación final (Austin y Vancouver, 1996; Barlas y Yasarcan, 2006; Frese, Stewart y Hannover, 1987; Gollwitzer, Heckhausen y Steller 2003; Latham y Ernst, 2006; Little, 1983).

Puesto que se encontró consistencia con los resultados de los dos estudios anteriores, el reto siguiente sería integrar los hallazgos en un instrumento de medición válido, confiable, comprensivo y culturalmente relevante.

Estudio 4. Generación y validación de la Escala de Intención de Meta

Planteamiento del problema

La intención de meta representa un curso de acción a desarrollar en el futuro y con el cual se está comprometido (Bandura, 2001) o bien, es la probabilidad subjetiva de que la persona llevará a cabo una conducta determinada (Fishbein y Ajzen, 1975).

Aunque intención y meta son constructos empleados para el estudio de las metas, conceptualmente tienen un foco distinto, pues en una intención se subraya la acción para alcanzarla y en la meta, el fin o propósito de la acción (Locke y Latham, 1990 en Pintrich y Schunk, 1996), además de que se evalúan sus dimensiones.

Los constructos de meta se estudian según su contenido, estructura y proceso (Austin y Vancouver, 1996). El contenido son las taxonomías resultado del agrupamiento por temáticas (Véase Chulef et al., 2001). La estructura incluye las propiedades, la organización y las dimensiones. Las propiedades son las características de las metas según enfoques sistémicos (i.e. equifinalidad). La organización se refiere a la relación jerárquica de unas metas con otras (i.e. metas-submetas) y las dimensiones son las características compartidas por las metas, que varían en grado.

Otra área de investigación de los constructos de meta corresponde a los instrumentos de medición (Chulef et al., 2001). Generalmente, para estudiar dichos constructos, se aplican cuestionarios breves en escala tipo *Likert*, en los que cada pregunta mide una dimensión de la meta. Sólo en muy pocas ocasiones se calcula la confiabilidad o se realiza el análisis factorial a los reactivos (e.g. Cantor y Langston, 1989; Emmons, 1989), quizá debido a que son dimensiones que pueden asociarse, pero que son independientes (e.g. compromiso, especificidad).

Existen ciertas dificultades en la medición de los constructos de meta. Una es que existen muchos modelos explicativos con su respectivo constructo (proyectos personales, tareas de vida, etc.) y la otra es que cada abordaje encierra una variedad de objetos de estudio (e.g. cognoscitivo: intención, expectativas, etc.). Algunos conceptos sólo varían en su designación, pues su definición es prácticamente la misma, pero otros no están diferenciados desde el punto de vista conceptual, sino que se definen a partir de otra dimensión de meta, como el caso de esfuerzo y persistencia. Es un reto por lo tanto, generar instrumentos

abarcativos que no sean repetitivos y que además sean congruentes teórica y conceptualmente.

A partir de la problemática anterior, se buscó generar y validar varias subescalas que indicaran la intención de meta, la cual se definió como las creencias que tiene una persona, las evaluaciones que hace y las acciones que lleva a cabo cuando se ha propuesto alcanzar una meta. Para cumplir los propósitos, se organizó un plan de prueba en donde convergían cuatro áreas de incidencia y cuatro pasos para el alcance de metas, cuyos puntos de encuentro determinaron las subescalas y algunos reactivos (ver Cuadro 3).

*Cuadro 3.
Organización del plan de prueba para la Escala de Intención de Meta.*

Áreas de incidencia	Pasos para el alcance			
	Elección-establecimiento	Aceptación	Planeación	Ejecución
Cognoscitiva	Dificultad Importancia Tipo de meta Surgimiento Definición	Creencias de viabilidad Creencias de alcance Intensidad Responsabilidad		
Afectiva	Costos Beneficios	Evaluación Valores		
Motivacional	Interés	Compromiso		Esfuerzo Persistencia
Conductual		Premeditación	Planeación	Ejecución

Para la construcción de los reactivos de la cédula, se retomó la información proveniente de los estudios exploratorios y se trató de incluir a la mayor cantidad de conceptos, provenientes de las diferentes teorías o modelos, siempre y cuando fueran compatibles en su epistemología. Esto último fue factible debido a que los enfoques incluidos fueron sociocognoscitivistas centrados en la motivación o en la volición. En la mayoría de los casos, las variantes se dan por el papel que juegan los conceptos, debido a la porción de realidad que explica el modelo al que pertenecen o por el nombre que reciben.

La integración partió de organizar a las variables participantes en las etapas de alcance de una meta. Las teorías principalmente consideradas fueron la sociocognoscitiva (Bandura, 1986), la del establecimiento de metas (Lee et al., 1989; Locke y Latham, 2002), el modelo de fases de acción (Gollwitzer, 1990 en Gollwitzer y Brandstätter, 1997), el modelo de intención de meta y de intención de implementación (Gollwitzer, 1999), así como la teoría de la capacidad para ser agente causal (Bandura, 2001). Esta información teórica se empleó para redactar los

reactivos y no precisamente para generar escalas para medir constructos específicos de las teorías.

Método

El estudio de tipo cuantitativo se llevó a cabo de enero a junio de 2008.

Participantes

Estudiantes de doctorado de una universidad pública de México ($N=89$), que tenían entre 24 y 58 años ($M_{Edad}=35.29$, $DE_{Edad}=8.84$). Los hombres ($n=46$) fueron un poco más de la mitad de la muestra. La mayoría estudiaba el doctorado en psicología ($n=52$) y en Historia ($n=12$), pero en total participaron estudiantes de 10 programas doctorales. Principalmente, ellos estudiaban el tercer semestre ($n=27$), el séptimo ($n=18$) o el octavo ($n=11$).

El único criterio de inclusión fue que tuvieran la intención de presentar exámenes de postulación ($n=24$), candidatura ($n=45$) o grado ($n=11$), en el semestre en el que se hizo la aplicación, sin que tuvieran establecida la fecha para hacer el examen. En el Apéndice H aparecen los datos completos de los participantes.

Instrumento

Se presentaron 97 reactivos en escala tipo *Likert* con 7 opciones de respuesta (totalmente de acuerdo-totalmente en desacuerdo; siempre-nunca; $M_{Teórica}=4$, $DE_{Teórica}=1$), que buscaban medir 13 constructos (ver Apéndice I) y 7 dimensiones de meta. Los reactivos de las subescalas estuvieron mezclados (ver Apéndice J).

El instrumento se presentó en versión electrónica e impresa. En el primer caso, se trató de una hoja de cálculo de Excel[®], en la que ponían una X en las preguntas de opción múltiple o escribían la respuesta en un recuadro verde cuando eran abiertas. La hoja de cálculo se programó para que al codificar las respuestas, automáticamente se generara una base de datos en una hoja oculta.

Procedimiento

Una vez construido el instrumento, se sometió a una fase de piloteo. Al inicio de los tres semestres, se enviaron invitaciones por correo electrónico a estudiantes de doctorado, otras personas fueron convocadas a una reunión por el coordinador de su programa de estudios. La invitación tenía información sobre la población a la que iba dirigida la investigación, el tiempo

que les tomaría responder y sobre la libertad que tenían para decidir participar. También se les recordaba que los datos serían manejados confidencialmente. En ese correo estaba adjunta la hoja de cálculo del instrumento. Cuando se suscitaron preguntas por parte de los participantes (i.e. sobre el momento en que debían responder, cómo responder, etc.), se redactaron las indicaciones para contestar lo mismo en todos los casos.

Al devolver los instrumentos contestados, si faltaba alguna respuesta, se pedía al participante la(s) respondiera(n). Los datos faltantes que no se recuperaron de esa manera y que no superaban tres respuestas omitidas por persona, se trataron con el procedimiento de sustitución por regresión del programa *Statiscal Package for the Social Sciencies* (SPSS®).

Se les agradeció su colaboración y se les explicó el objetivo de la investigación, una vez analizados los resultados.

Resultados

Se enviaron 382 correos electrónicos, se recuperaron 83 instrumentos por esa vía y 11 en papel. Se eliminaron 5 por no cumplir con lo requerido para este estudio.

Para validar el instrumento, se efectuó el análisis sugerido por Reyes Lagunes y García y Barragán (2008) con cada subescala. Éste se describe a continuación. Se verificó la adecuación de las opciones de respuesta, el sesgo esperado según la variable a medir y la discriminación de reactivos con la prueba *t de Student*, empleando a los grupos bajo y alto, obtenidos al sumar los reactivos de la subescala y luego conformando los grupos según los percentiles 25 y 75. Se eliminaron los reactivos para los que esta prueba no fue estadísticamente significativa.

Se identificó la congruencia en la direccionalidad de los reactivos con tablas de contingencia (i.e. grupo bajo-calificación baja, grupo alto-calificación alta), se eliminaron los reactivos que disminuían la confiabilidad calculada con el *alpha de Cronbach*. Se llevó a cabo el análisis factorial exploratorio, determinando la rotación a partir de la correlación entre reactivos, que en este caso fue ortogonal; se excluyeron los que no cargaron en algún factor o los que se ubicaron en dos factores. Finalmente se obtuvo nuevamente la confiabilidad para cada factor y para la subescala completa. La distribución de reactivos por subescala, los datos psicométricos y el resultado de los análisis aparecen en el Apéndice K.

Las subescalas fueron Dificultad, Importancia, Costos, Beneficios, Creencias de viabilidad, Creencias de alcance, Interés, Persistencia, Esfuerzo, Compromiso, Premeditación, Planeación y Ejecución. Los reactivos se identificaron con una abreviatura que indicaba la subescala a la que pertenecían y un número secuencial.

Para la codificación de reactivos se asignó el número 7 a las respuestas que en la escala implicaban mayor cantidad del atributo (totalmente de acuerdo y siempre) y el número 1 a las de menor cantidad (totalmente en desacuerdo y nunca). Se invirtió la escala para los reactivos costo3R, costo4R, costo6R, costo7R, costo10R, costo13R, bene6R, bene7R, creealc1R, creealc2R, creealc3R y responsabilidadR, los cuales se identificaron con la *R* que tienen al final. Debido a la redacción que tuvieron, se eliminaron cuatro reactivos, que también se habían invertido, éstos fueron costo6R, costo7R, costo9, costo10R.

Tabla 10.

Análisis factorial exploratorio para 12 subescalas de la Escala de Intención de Meta.

Subescala/Ítems	Factores que integran		Total
<i>Subescala 1: Dificultad</i>	Dificultad		
Es un desafío (dif1)	.92		
Es un reto (dif2)	.89		
Las acciones implicadas son difíciles (dif3)	.62		
R^2	67.28%		
α	.67		
<i>Subescala 2: Importancia</i>	Importancia		
Es importante para mí (imp1)	.91		
Es un elemento importante para mi superación personal (imp2)	.78		
Me ayudará a conseguir otras metas (imp4)	.75		
Será un logro importante para mí (imp3)	.56		
R^2	57.56%		
α	.75		
<i>Subescala 3: Costos⁺</i>	Costo personal	Costo social	
Me causa estrés (costo8)	.81	.16	
Me demanda mucho tiempo (costo2)	.76	-.08	
Afectará mi salud física o psicológica (costo1) ^a	.70	.42	
Me alejo de personas o actividades teniendo periodos de soledad (costo11)	-.14	.77	
Despertará envidias (costo5)	.18	.65	
Desatiendo a mi familia y amigos (costo12)	.24	.59	
R^2	30.66%	26.14%	56.79%
α	.57	.46	.52

Nota: Las cargas factoriales >.40 están en negritas. Método de extracción: Componentes principales. ⁺ Rotación ortogonal con normalización *Kaiser*, obtenida en 3 iteraciones.

^a Reactivo eliminado por cargar en dos factores.

El número de opciones de respuesta fue adecuado, según lo indicó la distribución de frecuencia. La mayoría de los reactivos tuvieron una distribución sesgada. En todas las subescalas, la correlación entre reactivos fue de baja a mediana. Pocos reactivos se

excluyeron por no discriminar entre el grupo alto y bajo, éstos fueron costo3R, costo4R, bene7R y ejecu10 (ver Apéndice K). Para incrementar la confiabilidad se eliminaron 10 reactivos, éstos fueron dif4, imp5, costo13R, bene6R, bene7R, creealc6, inte6, compro5, persiste5 y persiste6 (ver Apéndice K y Tabla 10).

Tabla 10.

Análisis factorial exploratorio para 12 subescalas de la Escala de Intención de Meta (continuación).

Subescala/Ítems	Factores que integran			Total
<i>Subescala 4: Beneficios</i>	Beneficios			
Traerá beneficios sociales en mi vida (bene1)	.87			
Me generará reconocimiento social (bene2)	.87			
Traerá beneficios económicos (bene3)	.82			
Me dará independencia (bene4)	.76			
Me traerá bienestar (bene5)	.71			
R^2	65.31%			
α	.85			
<i>Subescala 5: Creencias de viabilidad⁺⁺</i>	Autoeficacia	Expectativa de resultado	Familiaridad	Indicador ^b
Voy a lograrla gracias a mis habilidades y capacidades (creevia4)	.86	.05	-.09	-.07
Soy capaz de llevar a cabo las acciones exitosamente (creevia1)	.83	.22	.18	.05
Se deberá a mi dedicación (creevia2)	.81	-.01	.24	-.03
Cuento con el apoyo de otros (tutores, familia, pareja, amigos, etc.) (creevia3)	.67	.12	-.04	.47
Es probable que consiga el resultado deseado (creevia6)	.02	.85	.06	-.04
Las circunstancias me ayudarán a lograrla (creevia9)	.18	.74	.10	.15
Ya he alcanzado exitosamente metas parecidas (creevia5)	.00	.07	.89	-.09
Estoy familiarizado con las acciones a realizar (creevia7)	.20	.10	.59	.28
Cuento con los recursos necesarios (creevia8) ^c	-.03	.06	.09	.91
R^2	28.97%	15.10%	14.16%	58.23%
α	.81	.39	.38	.68
<i>Subescala 6: Creencias de alcance⁺⁺</i>	Honestidad	Valores para el trabajo	Inclusión de otros	
R-Me permito romper reglas con tal de lograrla (creealc1R)	.85	-.02	.09	
R-Me tienen que presionar (creealc2R)	.73	.31	-.19	
R-Paso por encima de otro(s), incluso siendo conocido(s) (creealc3R)	.64	-.28	.04	
Necesito ser honesto(a) (creealc5)	-.05	.79	-.02	
Debo trabajar en equipo (creealc4)	.01	.71	.25	
Busco el apoyo de otras personas (creealc7)	-.09	-.06	.87	
Tomo en consideración lo que los otros me dicen (creealc8)	.10	.31	.65	
R^2	24.13%	20.01%	18.53%	62.67%
α	.56	.44	.40	.44

Nota: Las cargas factoriales >.40 están en negritas. Método de extracción: Componentes principales. ⁺⁺ Rotación ortogonal con normalización *Kaiser*, obtenida en 5 iteraciones. R= Al inicio del reactivo, indica que se recodificó antes del análisis factorial.

^b Factor o indicador eliminado por tener una varianza explicada no significativa. ^c Reactivo eliminado por no cargar en ningún factor.

Tabla 10.
Análisis factorial exploratorio para 12 subescalas de la Escala de Intención de Meta (continuación).

Subescala/Ítems	Factores que integran	Total
<i>Subescala 7: Interés</i>	Interés	
Me hará sentir satisfecho(a) (inte1)	.91	
Me hará sentir orgulloso (inte2)	.89	
Me motiva (inte3)	.81	
Me interesa mucho lograrla (inte4)	.78	
Implica hacer cosas que me gustan o disfruto (inte5)	.55	
R^2	63.43%	
α	.84	
<i>Subescala 8: Compromiso</i>	Compromiso	
Estoy comprometido(a) con su alcance (compro1)	.81	
Me siento involucrado(a) (compro2)	.79	
Asumo los riesgos que ésta implica (compro3)	.75	
Estoy determinado(a) a alcanzarla (compro4)	.53	
R^2	52.89%	
α	.69	
<i>Subescala 9: Persistencia</i>	Persistencia	
Persevero en las actividades aún en la adversidad (persiste1)	.77	
Insisto en alcanzar la meta a pesar de los obstáculos (persiste4)	.66	
Debo ser tenaz o persistente (persiste3)	.65	
Me mantengo firme y soy constante (persiste2)	.65	
R^2	46.93%	
α	.57	
<i>Subescala 10: Premeditación</i>	Premeditación	
Me doy el tiempo para reflexionar antes de actuar (premed1)	.70	
La tengo siempre presente y me sirve de guía (premed2)	.67	
Me veo consiguiéndola con éxito (premed3)	.64	
Establezco la relación costo-beneficio de la meta para determinar su viabilidad (premed5)	.53	
Pienso demasiado en la meta (premed4)	.47	
R^2	36.98%	
α	.53	
<i>Subescala 11: Planeación</i>	Planeación	
Determino en dónde llevar a cabo las acciones (plan3)	.75	
Me preparo para desempeñar bien la tarea (plan2)	.74	
Identifico los posibles obstáculos y hago planes para enfrentarlos (plan1)	.72	
Elaboro un plan de trabajo general que incluya tiempos y submetas (plan4)	.71	
Planeo la secuencia de las acciones (plan5)	.58	
R^2	49.26%	
α	.71	

Nota: Las cargas factoriales $>.40$ están en negritas. Método de extracción: Componentes principales. R= Al inicio del reactivo, indica que se recodificó antes del análisis factorial.

Por no integrarse a un factor se quitaron creevia8, ejecu8 y ejecu11 y por cargar en dos factores se excluyeron costo1 y ejecu1.

La subescala Costos se integró por un indicador y un factor, nombrados Costo personal y Costo social, respectivamente. Se canceló el cuarto factor de la subescala Creencias de viabilidad, debido a que la varianza que explicaba ya no era significativa, obteniéndose un

factor (Autoeficacia) y dos indicadores (Expectativa de resultado y Familiaridad). En la subescala de Creencias de alcance se hallaron el factor Honestidad y los indicadores Valores para el trabajo e Inclusión de otros. En Ejecución se obtuvieron tres factores, pero uno se eliminó porque su varianza explicada era poca, quedando sólo el de Flexibilidad y el de Organización. Las demás subescalas fueron unifactoriales.

Tabla 10.

Análisis factorial exploratorio para 12 subescalas de la Escala de Intención de Meta (continuación).

Subescala/Ítems	Factores que integran			Total
<i>Subescala 12: Ejecución</i> ⁺⁺	Flexibilidad	Organización	Factor 3 ^b	
Corrijo las acciones o los planes cuando NO me llevan al logro (ejecu2)	.80	.27	.15	
Aprovecho las oportunidades para actuar (ejecu7)	.78	-.17	.01	
Soluciono los problemas que se me presentan (ejecu5)	.54	.33	-.12	
Negocio con las personas (ejecu9)	.52	.04	.58	
Me formo hábitos (ejecu1) ^a	.51	.44	.00	
Organizo mi tiempo (ejecu3)	.08	.82	-.03	
Cumplo con los plazos señalados (ejecu4)	.15	.77	-.17	
Administro los recursos a los que tengo acceso (ejecu6)	.01	.54	.50	
Verifico constantemente el grado de alcance (ejecu8)	.36	.40	.32	
La cambio cuando creo que NO voy a poder lograrla (ejecu11) ^c	-.09	-.23	.80	
<i>R²</i>	22.48%	21.68%		44.15%
<i>α</i>	.65	.62		.71

Nota: Las cargas factoriales >.40 están en negritas. Método de extracción: Componentes principales. ⁺⁺ Rotación ortogonal con normalización *Kaiser*, obtenida en 5 iteraciones. R= Al inicio del reactivo, indica que se recodificó antes del análisis factorial.

^a Reactivo eliminado por cargar en dos factores. ^b Factor o indicador eliminado por tener una varianza explicada no significativa. ^c Reactivo eliminado por no cargar en ningún factor.

Como era de esperarse, los indicadores fueron los más bajos en confiabilidad. Familiaridad tuvo .38, Expectativa de resultado .39, Inclusión de otros .40 y Valores para el trabajo .44. Los factores que tuvieron la confiabilidad más alta fueron Beneficios (.85) e Interés (.84). Los indicadores y factores explicaron varianzas entre 14.16% (Familiaridad) y 67.28% (Dificultad; ver Tabla 10).

Se eliminaron los tres reactivos planteados para medir esfuerzo, ya que su confiabilidad arrojó puntajes negativos. Se intentó hacer el análisis invirtiendo su dirección, pero sucedió lo mismo. Por último, los reactivos que no formaron parte de alguna subescala no se sometieron a ningún análisis. Éstos se referían a la definición de la meta, al tipo de meta, a la evaluación global, a la intensidad, a la responsabilidad, al surgimiento (tres reactivos) y a los valores propios de la elección (dos reactivos).

Discusión

En este trabajo se trataron de integrar variables propias de teorías y modelos compatibles en lo epistemológico, lo cual dio como resultado análisis factoriales, congruentes con la información teórica y conceptual existente, además de un instrumento comprensivo.

Estudiar metas se convierte en algo complejo, cuando el investigador se percata de que en todo el proceso, desde su elección hasta su consecución, se encuentran imbricadas muchas variables. Esto entorpece el esclarecimiento conceptual y por ende, la medición.

En opinión de Austin y Vancouver (1996), las dimensiones de las metas no son ortogonales, sino que en muchas ocasiones covarían y son difíciles de separar. En este estudio se esperaban correlaciones altas entre los reactivos y entre factores, lo cual no sucedió.

Tal como se esperaba, debido al objeto de estudio y a la población abordada, se tuvieron variables cuya distribución fue sesgada. Faltaría comprobar que el sesgo encontrado realmente haya sido causado por las razones antedichas y no por un efecto *Hawthorne* o de deseabilidad social, debidos principalmente al procedimiento de aplicación vía correo electrónico.

Para algunos factores, la confiabilidad fue baja, quizá debido a que se tendió a representar al espectro del constructo con amplitud, pero con pocos reactivos. Esto pudiera entenderse, al considerar que son variables situaciones y específicas para la evaluación o el compartamiento que se tiene ante una sola meta.

Debería comprobarse si la baja confiabilidad es un hallazgo común al fenómeno estudiado, pues en una investigación similar (Webb y Sheeran, 2005), un constructo tuvo un *alpha de Cronbach* de .47 y un factor de .43. En dicho trabajo de investigación un constructo se refirió a una escala de medición, conformada a partir de una teoría específica y el factor fue el resultado del análisis factorial que incluyó al mismo tiempo, a los reactivos de todas las escalas o constructos. Cabe mencionar que en el estudio de Webb y Sheran se generaron escalas de medición de varios constructos provenientes de diferentes teorías, que si bien no se contraponían, sí pudieran compartir elementos de caracterización con otro constructo y quizá ello no permitió que fueran mutuamente excluyentes.

Particularmente en esta investigación, quizá lo que disminuyó la correlación entre reactivos fue su redacción específica y que en muchos de ellos, el área afectiva estaba

presente. Considerando tanto la conformación de los factores como las correlaciones medianas y bajas que se presentaron, pudiera decirse que las dimensiones guardan cierta independencia entre sí.

En los estudios que utilizaron la técnica de análisis factorial se hizo evidente que no todas las dimensiones de meta lograban agruparse en factores. Emmons (1989) obtuvo tres factores a partir de 19 dimensiones, quedando fuera diez de ellas y Cantor y Langston (1989) con 11 dimensiones encontraron tres factores y se excluyeron dos dimensiones. Webb y Sheeran (2005) con 53 reactivos hallaron 12 factores, sin embargo, a partir del tercer factor las varianzas explicadas fueron inferiores a 0.08. De ser rigurosos con ese aspecto, más de la mitad de los reactivos habrían quedado fuera.

Medir constructos latentes o dimensiones de la meta con autoinformes implica un proceso de inferencia, especialmente cuando se trata de deseos o conductas típicas, ya que tanto los participantes como el investigador suponen que las acciones se activaron para conseguir la meta (Austin y Vancouver, 1996). Puesto que en este caso la medición se hizo sobre la intención de meta, se requeriría completar y contrastar la información hallada, con mediciones después de alcanzarla.

Como parte de la validación se hicieron análisis factoriales de segundo orden para verificar la integración de los factores obtenidos en variables más inclusivas (características estructurales, evaluación subjetiva, creencias, variables motivacionales y acciones) y en los pasos para alcanzarlas (elección, establecimiento, aceptación, planeación y ejecución).

Si bien se pudo corroborar que las variables pertenecían a las dimensiones que el plan de prueba había considerado, se decidió no incluirlos en el informe de resultados porque en los casos en que se hallaron dos factores, la estructura no resultaba clara para nombrarla o bien, porque las variables más importantes cargaban en dos factores. Esto último daba fuerza a la idea de que el factor primario era central para el constructo amplio, tal fue el caso de la autoeficacia, que cargó en dos factores para la variable general creencias, o bien, que los factores no eran ortogonales, como Austin y Vancouver (1996) señalaron al decir que las dimensiones de las metas covarían y son difíciles de separar.

En el estudio cinco, se presenta el análisis factorial de segundo orden, organizado a partir de los pasos de alcance, pues se decidió emplear para probar la hipótesis tres y cuatro.

La técnica se aplicó a los datos obtenidos de la muestra de esa investigación y se empleó la estructura obtenida para aplicarla a los datos del estudio seis.

Corolario

Esta etapa fue valiosa para identificar los aspectos a los que el mexicano daba importancia, en cuanto a las metas y su alcance, con la finalidad de generar una escala culturalmente relevante. En los tres primeros estudios se hallaron resultados consistentes entre sí y en relación con los aspectos teórico-conceptuales, descritos en los antecedentes. El estudio cuatro permitió validar una escala inclusiva de teorías y modelos sobre metas y también contempló los resultados obtenidos en los estudios exploratorios de esta tesis. El contenido del plan de prueba se organizó a partir de los pasos incluidos en el proceso de alcance, lo cual permitió derivar las subescalas e identificar a las variables por incluir.

CAPÍTULO IV

ESTUDIOS FINALES

Patrones, predictores y secuencia del alcance de metas

En este capítulo se recogen dos investigaciones cuantitativas de tipo descriptivo-predictivo. Estos estudios tuvieron el mismo método y se conformaron por dos etapas: la de intención de meta y la de alcance de meta. La recolección de datos en la primera etapa se efectuó con las Escalas de Orientación al Logro y de Evitación al Éxito de Reyes Lagunes (1998) y con la EIM, validada en el estudio anterior. En la segunda etapa, se aplicó la EAM, derivada de la de intención de meta. De manera general, el propósito de estos estudios fue indagar qué variables se asociaban con alcanzar metas, probándolo mediante la conformación de patrones, la identificación de las variables predictoras y la secuencia en la que se integraban las variables incluidas. De alguna manera, lo anterior implicó la clarificación de lo que ocurre en un comportamiento exitoso.

Estudio 5. El alcance de metas en exámenes del doctorado

Planteamiento del problema

La investigación sobre las metas ha variado, ya que se han considerado las disposiciones motivacionales de orientación al logro y evitación al éxito (Atkinson, 1974a, 1974b, Atkinson y Birch, 1978; Del Castillo Arreola, 2002; Horner, 1974; Espinosa Fuentes, 1989); algunas dimensiones estructurales de las propias metas (Cantor y Langston, 1989; Emmons, 1986, 1989; Klinger, 1987; Latham y Locke, 1991; Lee et al., 1989; Little, 1983; Locke, 1991) y el control volitivo (Ajzen, 1991; Ajzen y Fishbein, 1980, 2000; Bandura, 1982, 1989, 2001, 2006; Binswanger, 1991; Carver y Scheier, 1982, 2000, 2003; Dörner, 1985; J. S. Eccles y Wigfield, 2002; Gollwitzer, 1999; Gollwitzer y Brandstätter, 1997; Gollwitzer et al., 2003; Henderson et al., 2007; Kluwe y Friedrichsen, 1985; Kruglanski y Klar, 1985; Kuhl, 1985; Raabe et al., 2007; Read y Miller, 1989; Sheeran et al., 2005).

Los hallazgos indican que existen diferencias en la orientación al logro y evitación al éxito según el sexo (Andrade Palos y Reyes Lagunes, 1990; Díaz Loving et al., 1989; Espinosa Fuentes, 1989; Espinosa Fuentes et al., 1988; Espinosa Fuentes y Reyes Lagunes, 1991; Del Castillo Arreola, 2002; Meece, Glienke et al., 2006), la edad (Espinosa Fuentes, 1989, 1999;

Espinosa Fuentes et al., 1988; Espinosa Fuentes y Reyes Lagunes, 1991) y el rendimiento académico (Del Castillo Arreola, 2002).

Las variables estructurales relevantes para el logro son la especificidad y la proximidad (Bandura, 1989), el valor y el compromiso (Emmons, 1989). Las que predicen la conducta son la intensidad de la intención (Gollwitzer, 1999) y la dificultad de la tarea (Phillips y Gully, 1997), mientras que las variables estructurales moderadoras son el compromiso y la complejidad (Latham y Locke, 1991; Lee et al., 1989; Locke y Latham, 2002; Perry et al., 2006).

Las investigaciones revelan que las variables volitivas predictoras de la conducta son la autoeficacia (Cury et al., 2006; Locke et al., 1984; Phillips y Gully, 1997), la intención (Fishbein y Ajzen, 1975), la conducta pasada (Ajzen, 1991, 2002a; Ajzen y Fishbein, 2000; Gollwitzer, 1999; Locke et al., 1984), el control conductual percibido (Ajzen, 1991) y las estrategias de tarea (Locke et al., 1984). La moderadora es la autoeficacia y las mediadoras la dirección, el esfuerzo, la persistencia y el desarrollo de una estrategia de tarea (Latham y Locke, 1991; Lee et al., 1989; Locke y Latham, 2002; Perry et al., 2006). El establecimiento del plan si-entonces también es relevante para el logro (Gollwitzer y Brandstätter, 1997; Sheeran et al., 2005).

Por otra parte, la edad es un factor determinante en el alcance de metas (Tollefson, 2000) y en su establecimiento, ya que las metas se ven afectadas por la etapa del ciclo de vida que se atraviese. Acorde con diferentes teorías del desarrollo (Véase Erikson, 1950/1976; Perlmutter y Hall, 1985; Turner y Helms, 1979) entre los 25 y 35 años y hasta los 43 y 50 años hay periodos críticos en la toma de decisiones con respecto del desempeño laboral, dándose periodos de evaluación de vida que resultan en el planteamiento de metas. Éstas son más realistas hacia los 40 años y también hay mayor actividad para alcanzarlas. Además, hay diferencias en las metas profesionales según el sexo y su combinación con la edad.

Las variables que afectan el alcance de una meta son diversas y pertenecen a tantas áreas del ser humano, que en ocasiones resultan difíciles de conjuntar. Es preciso estudiarlas simultáneamente para ver la posibilidad de ubicarlas en un continuo. Se sabe que el sexo y la edad también juegan un papel importante en el alcance de metas, pero no existen datos sobre otras variables demográficas y académicas, tales como el estado civil o la consecución previa de una meta similar.

En el estudio de las metas existen varios aspectos difíciles de abordar, debido al carácter idiográfico de las mismas, por ello deben cuidarse aspectos que pudieran minar la

validez de la investigación. Uno de esos aspectos es la selección de la meta a estudiar. Se considera necesario elegir una meta similar en cuanto al contenido, circunstancias para su alcance y criterios para determinar el logro.

Tal como se identificó en el estudio uno, el concepto meta está relacionado semánticamente con el logro y el éxito. Por esta razón, se decidió investigar acerca de una meta cuyo logro fuera un indicador de éxito en algún área de la vida de las personas y que fuera reconocido así por los demás.

Si se toma en cuenta la cantidad de alumnos matriculados en posgrado, particularmente en el doctorado, se podría asumir que son individuos destacados en el ámbito académico o al menos, que algo en su vida es diferente al resto de la población. Calculado a partir de la cifra de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ([ANUIES], 2004, recuperado de http://www.anui.es.mx/servicios/e_educacion/docs/Anuario_Estadistico_2004_Posgrado.pdf) sobre los alumnos matriculados en 2004, con el ajuste para el 2005 según la tasa media de crecimiento anual para el doctorado y del conteo poblacional del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática ([INEGI], 2005, recuperado de <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.asp?t=medu20&c=3288>), menos del 0.015% de la población mexicana estudia un doctorado.

Por ello, la meta de aprobar los exámenes importantes (postulación, candidatura y de grado) en los estudios de doctorado en México, cumplía con los requisitos del éxito, antes mencionados, además de ser una tarea que requiere conocimientos y habilidades semejantes, independientemente de las diferencias entre las áreas del saber (i.e. ciencias exactas, ciencias biológicas, ciencias sociales, etc.).

Estos alumnos se encontraban concentrados en su mayoría en el DF, en Instituciones Públicas, específicamente en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y eran más hombres que mujeres. En lo que respecta a la graduación en el posgrado, en 2003 su tasa fue de 52.90%, siendo mayor en los hombres, por casi cinco puntos porcentuales. Esta cifra se elevó en el DF al 76.40%, siendo mayor para los hombres (77.14%) que para las mujeres (75.42%). Cabe mencionar que no se encontraron datos desglosados para el doctorado (ANUIES, 2004). En 2006, la UNAM tenía 20,747 estudiantes de posgrado, distribuidos en 48 planes de estudio y se presentaron 540 exámenes de doctorado (UNAM, 2006, recuperado de <http://www.planeacion.unam.mx/agenda/2006/index.html?op=poblac>).

En este estudio, la meta fue la representación cognoscitiva del estado final aceptado, con criterios de alcance objetivos (Dictamen ponderado, aproximación a la intención de entregar el documento y aproximación a la intención de hacer el examen) y subjetivos (satisfacción con el logro obtenido y grado de alcance percibido), que se integraron para conformar la variable dependiente que interesaba conocer a detalle: Grado de alcance.

Teniendo en cuenta lo anterior, en el presente trabajo se estudiaron variables cognoscitivas, afectivas, motivacionales y volitivas. Los propósitos del estudio fueron (a) identificar las diferencias en el patrón de las variables investigadas, según el grado de alcance de meta, el sexo y la edad, (b) distinguir los factores que predicen el alcance de la meta y (c) detallar la secuencia en la que se ordenan las variables objeto de estudio.

Las preguntas de investigación que se buscaron resolver fueron ¿qué diferencias del patrón que siguen las variables bajo estudio, se comprueban al ordenar a los participantes según el grado de alcance de meta?, ¿qué diferencias existen en el patrón generado, al comparar por separado el sexo y la edad en torno a las variables estudiadas?, ¿qué aspectos predicen el alcance de una meta en un ambiente académico? y ¿cómo se integran secuencialmente las variables objeto de estudio?

Método

Esta investigación cuantitativa se llevó a cabo en el periodo comprendido entre los meses de julio de 2008 a febrero de 2009. Se tuvieron dos etapas de aplicación. La primera correspondió a la medición de la Intención de Meta y la segunda a la del Alcance de Meta.

Hipótesis conceptual

En el alcance de metas están involucradas variables antecedentes como las disposiciones motivacionales; variables mediadoras como la regulación de la implementación, excepto el compromiso y variables moderadoras tales como evaluación subjetiva de la meta, establecimiento de la intención de meta y compromiso, las cuales pueden predecir el grado de alcance.

Participantes

Estudiantes de doctorado de una universidad pública de México ($N=56$) que respondieron a ambas etapas de la investigación y que tenían como meta presentar su examen de postulación ($n=23$), candidatura ($n=28$) o grado ($n=5$). La edad se distribuyó entre 24 y 52

años ($M_{Edad}=34.54$, $DE_{Edad}=8.04$). Aunque con poca diferencia, la mayoría fueron mujeres ($n=31$), estaban solteros ($n=35$) y no habían cambiado su lugar de residencia debido a sus estudios ($n=34$). También vivían con su familia ($n=16$), solos ($n=13$), con su pareja ($n=10$) o con su pareja e hijos ($n=10$).

Los estudiantes provenían de nueve programas doctorales, en su mayoría del de psicología ($n=40$), seguidos por los de bioquímica ($n=4$) e historia ($n=4$) y estaban cursando el tercer semestre ($n=22$) o el séptimo ($n=11$), dedicados de tiempo completo ($n=48$) a sus estudios.

La gran parte recibía una beca para manutención por parte de la instancia acreditadora de la calidad del posgrado en México ($n=46$) y también percibía un sueldo ($n=31$), por lo que trabajaban en ese momento ($n=35$).

Habían ingresado con grado de maestría ($n=28$) y otros sólo con licenciatura ($n=19$). Además, habían cursado su licenciatura en una universidad pública ($n=50$). En el Apéndice L se presentan los datos generales completos.

En la Tabla 11 se presenta la frecuencia de la realización de ciertas actividades, según los estudiantes, antes de su ingreso y durante sus estudios de doctorado. Como datos relevantes se tuvo que la gran mayoría había hecho investigación ($n=53$), había dado clases ($n=50$) y que la misma cantidad había tenido actividad profesional y elaborado tesis ($n=48$), antes de ingresar al doctorado.

Tabla 11.
Actividades realizadas por los estudiantes.

Actividad que había realizado ($N=56$)	Sí		No		Actividad realizada durante el doctorado ($N=55$)	Sí		No	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Elaboración de tesis	48	85.71	8	14.29	Publicaciones	34	61.82	21	38.18
Investigación	53	94.64	3	5.36	Investigación además de la tesis	40	72.73	15	27.27
Docencia	50	89.29	6	10.71	Docencia	47	85.45	8	14.55
Actividad profesional	48	85.71	8	14.29	Ponencias congresos	48	87.27	7	12.73

Las actividades más frecuentes llevadas a cabo durante sus estudios fueron las ponencias en congresos ($n=48$), la docencia ($n=47$) y la investigación además de la requerida para la tesis ($n=40$).

Instrumentos

Se utilizaron las Escalas de Orientación al Logro (EOL) y de Evitación al Éxito (EEE) de Reyes Lagunes (1998 en Del Castillo Arreola, 2002), así como las Escalas de Intención de Meta (EIM) y de Alcance de Meta (EAM). En la Tabla 12 se presenta la conformación de las escalas y su índice de confiabilidad. Todas emplearon escalas tipo *Likert* con 7 opciones de respuesta ($M_{Teórica}=4$, $DE_{Teórica}=1$).

En la primera etapa de aplicación, el instrumento se dividió en cuatro partes (a) reactivos de las EOL y EEE, mezclados, (b) preguntas sobre la intención de meta, (c) EIM y (d) datos generales (ver Apéndice M). Las preguntas sobre intención de meta fueron examen a realizar, fecha en que pensaba entregar el documento, fecha en que planeaba presentar el examen, horas que pensaba dedicar para alcanzar la meta y fecha en la que respondieron. Los datos generales se conformaron por cinco preguntas de opción múltiple, seis de respuesta forzada, cinco abiertas y otra en la que se le pedía el correo electrónico para hacer el seguimiento, que funcionó como aprobación de su segunda participación.

En la segunda etapa de aplicación se presentaron (a) preguntas sobre el alcance, (b) EAM y (c) preguntas sobre el logro (ver Apéndice N). Las preguntas sobre el alcance de meta fueron examen realizado, fecha en que entregó el documento, fecha en que presentó el examen, horas que había dedicado al alcance y fecha en la que respondieron.

Las preguntas sobre el logro fueron grado de alcance percibido (escala: 1=no alcance-10=alcance máximo); satisfacción con el logro obtenido (escala: 1=insatisfecho-10=muy satisfecho) y Dictamen dado por el jurado, cuyas opciones de respuesta fueron acordes con el Reglamento vigente para posgrado: (1) reprobado, (2) es necesario volver a presentar el examen, (3) aprobado pero es necesario hacer fuertes modificaciones, (4) aprobado con modificaciones leves y (5) aprobado. La pregunta se codificó de tal manera que el valor más alto correspondiera al dictamen *aprobado*.

La EAM no se sometió a un proceso de validación como tal, pues para efectos comparativos se empleó la estructura factorial obtenida en la validación de la EIM y se calculó la confiabilidad de los factores e indicadores con la población que en este capítulo se describe.

Tabla 12.
Descripción de las escalas empleadas.

Instrumento	Subescala	Factores	No. de reactivos	α	
Escala de Orientación al Logro ^a (42 reactivos, $\alpha=.85$, siempre-nunca)		Trabajo (F)	13	.85	
		Competitividad (F)	12	.85	
		Maestría (F)	9	.80	
		NRNC (F)	8	.83	
Escala de Evitación al Éxito ^a (17 reactivos, $\alpha=.83$, (siempre-nunca)		Inseguridad de logro (F)	11	.84	
		Dependencia de la evaluación social (F)	6	.82	
Escala de Intención de Meta ^b (reactivos, totalmente de acuerdo- totalmente en desacuerdo; siempre-nunca)	Dificultad	Dificultad (F)	3	.67	
	Importancia	Importancia (F)	4	.75	
	Costos ($\alpha=.52$)	Costo personal (In)	2	.57	
		Costo social (F)	3	.46	
	Beneficios	Beneficios (F)	5	.85	
	Creencias de viabilidad ($\alpha=.68$)	Autoeficacia (F)	4	.81	
		Expectativa de resultado (In)	2	.39	
		Familiaridad (In)	2	.38	
	Creencias de alcance ($\alpha=.44$)	Honestidad (F)	3	.56	
		Valores para el trabajo (In)	2	.44	
		Inclusión de otros (In)	2	.40	
	Interés	Interés (F)	5	.84	
		Compromiso	Compromiso (F)	4	.69
		Persistencia	Persistencia (F)	4	.57
		Premeditación	Premeditación (F)	5	.53
		Planeación	Planeación (F)	5	.71
		Ejecución ($\alpha=.67$)	Flexibilidad (F)	4	.65
	Organización (F)		3	.64	
	Otros reactivos	Definición (Re)	1		
Evaluación (Re)		1			
Intensidad (Re)		1			
Responsabilidad (Re)		1			
Surgimiento (Re)		3			
Tipo de meta (Re)		1			
Escala de Alcance de Meta ^c (reactivos, totalmente de acuerdo- totalmente en desacuerdo; siempre-nunca)	Costos ($\alpha=.64$)	Costo personal (In)	2	.62	
		Costo social (F)	3	.56	
	Beneficios	Beneficios (F)	5	.82	
	Creencias de alcance ($\alpha=.49$)	Honestidad (F)	3	.50	
		Valores para el trabajo (In)	2	.09	
		Inclusión de otros (In)	2	.57	
	Compromiso	Compromiso (F)	4	.83	
		Persistencia	Persistencia (F)	4	.64
		Premeditación	Premeditación (F)	5	.58
		Planeación	Planeación (F)	5	.78
Ejecución ($\alpha=.74$)	Flexibilidad (F)	4	.50		
	Organización (F)	3	.70		
Otros reactivos	Evaluación (Re)	1			
	Responsabilidad (Re)	1			

Nota: F= Factor; In= Indicador; Re=reactivo. NRNC= Negación de reacciones negativas ante la competitividad.

^a Estructura y datos psicométricos obtenidos en la validación efectuada por Del Castillo Arreola (2002). ^b Estructura y datos psicométricos obtenidos en la validación presentada en el estudio cuatro. ^c A partir de la estructura factorial obtenida en el factor equivalente de la EIM, se calculó la confiabilidad con los 56 participantes de este estudio.

Variables

A continuación se enuncian las variables estudiadas y en algunos casos el procedimiento para conformarlas.

Orientación al logro: Trabajo, Competitividad, Maestría, Negación de respuestas negativas ante la competitividad (NRNC).

Evitación al éxito: Inseguridad de logro, Dependencia de la evaluación social.

Variables de la intención de meta: Dificultad, Importancia, Costo personal, Costo social, Beneficios, Autoeficacia, Expectativa de resultado, Familiaridad, Honestidad, Valores para el trabajo, Inclusión de otros, Interés, Compromiso, Persistencia, Premeditación, Planeación, Flexibilidad, Organización y Fuerza de la intención (número de horas que pensaba dedicar al día para alcanzar la meta). Esta última se homogeneizó, pues algunos participantes respondieron con base en las horas que intentaban dedicar a la semana, en vez de las que intentarían dedicar diariamente. En esos casos, cuando dijeron que dedicaban más de 12 horas diarias, el número que dieron se dividió entre cinco (días de la semana).

Variables del alcance de meta: Costo personal, Costo social, Beneficios, Honestidad, Valores para el trabajo, Inclusión de otros, Compromiso, Persistencia, Premeditación, Planeación, Flexibilidad, Organización, Dictamen dado por el jurado, Grado de alcance subjetivo y Fuerza constatada de la intención (número de horas dedicadas al alcance).

Sociodemográficas: Sexo, Edad, Estado civil.

A partir de las preguntas descritas en el apartado de instrumento, se generaron algunas variables, que fueron (a) especificación del marco temporal de la meta de entregar el documento y hacer el examen (no especificó, especificó vagamente, especificó). Los participantes respondieron a la pregunta cuándo entregarían el documento y cuándo harían el examen, pero no se efectuó una intención de implementación (Gollwitzer, 1999), ya que esta última responde a las preguntas cómo, cuándo y dónde se iniciarán las acciones para alcanzar la meta y también se genera un plan si-entonces.

(b) Tipo de meta según el plazo, para entregar el documento y para hacer el examen (largo, mediano y corto plazo) y (c) Aproximación a la fecha de intención para entregar el documento y para hacer el examen (poco aproximado, medianamente aproximado, aproximado

y muy aproximado). Puede verse el Cuadro que está en el Apéndice Ñ para aclarar cómo se conformaron estas variables. Los cortes para determinar la codificación de la variable se generaron a partir de los cuartiles.

Con la finalidad de controlar los efectos de la memoria y de la emoción provocados por el examen, se averiguó que no hubiera mucha distancia entre la entrega del documento o la realización del examen y la respuesta a la EAM, para lo que se calcularon: Días de diferencia entre la entrega del documento y la respuesta a la EAM y Días de diferencia entre la realización del examen y la respuesta a la EAM.

La variable dependiente para la prueba de las hipótesis tres y cuatro fue Grado de alcance (6-66 puntos). Ésta se obtuvo sumando las siguientes variables (ver Cuadro 4): Dictamen ponderado (2-40 puntos), Grado de alcance subjetivo (2-20 puntos), aproximación a la intención de entregar el documento (1-3 puntos) y aproximación a la intención de hacer el examen (1-3 puntos).

Para calcular la variable Dictamen ponderado se multiplicó la variable Dictamen (1-5 puntos) por dos, con el fin de igualarla a la escala que tuvieron Satisfacción y Grado de alcance percibido (1-10 puntos cada una). Posteriormente este número se multiplicó por una cantidad determinada por el valor diferencial que tendría el dictamen en relación con el tipo de examen (ver Cuadro 4). De esta manera, dictamen ponderado tendría el peso mayor y equivaldría al doble del Grado de alcance subjetivo (2-20 puntos).

El Grado de alcance subjetivo (2-20 puntos) se obtuvo sumando: Satisfacción con el logro obtenido (1-10 puntos) y Grado de alcance percibido (1-10 puntos).

Procedimiento

En el primer mes del semestre se enviaron correos electrónicos a estudiantes de doctorado de una universidad pública para invitar a quienes tuvieran la intención de presentar exámenes de postulación, candidatura o grado en ese semestre y que todavía no tuvieran establecida la fecha para hacer el examen. Con ello, se cumplía lo necesario para la primera etapa de la investigación que era tener una meta, sin que se tuviera una intención específica.

Al aceptar participar, respondían la EIM, en la cual escribían el examen a realizar, el día en que tenían pensado entregar los documentos al jurado y el día en que tenían pensado

presentar el examen. Se siguió el mismo procedimiento del estudio cuatro, con respecto de la invitación, proceder con los participantes, sustitución de datos faltantes y agradecimiento.

Cuadro 4.

Ponderación efectuada para generar la variable dependiente Grado de alcance.

Variable a obtener	Propósito	Variable considerada	Codificación	Rango de valores	Operación
Dictamen ponderado (2-40 puntos)	Igualar a las variables de medición subjetiva del alcance	Dictamen	Reprobado = 1 Repetir examen = 2 Aprobado pero es necesario hacer modificaciones fuertes = 3 Aprobado pero es necesario hacer modificaciones leves = 4 Aprobado = 5	Originales: 1-5 Resultantes: 1-10	Dictamen igualado = Dictamen x 2
	Valorar diferencialmente al dictamen según el examen Asignar el doble del valor del alcance subjetivo al alcance objetivo	Valor asignado al dictamen según el examen realizado	Postulación o candidatura Examen de grado	Reprobado = 1 Repetir examen = 1 Aprobado pero es necesario hacer modificaciones fuertes = 2 Aprobado pero es necesario hacer modificaciones leves = 3 Aprobado = 4 Reprobado = 1 Aprobado = 3.5	1-4
Grado de alcance subjetivo (2-20 puntos)	Conformar la variable grado de alcance subjetivo	Satisfacción con el logro Grado de alcance percibido	Insatisfecho = 1 Muy satisfecho = 10 No alcance = 1 Alcance máximo = 10	1-10 1-10	Grado de alcance subjetivo = Satisfacción con el logro + Grado de alcance percibido
Aproximación a la entrega del documento (1-3 puntos)			Poco aproximado = 1 Medianamente aproximado = 2 Muy aproximado = 3		
Aproximación a la realización del examen (1-3 puntos)			Poco aproximado = 1 Medianamente aproximado = 2 Muy aproximado = 3		
Grado de alcance (6-66 puntos)					Grado de alcance = Dictamen ponderado + Grado de alcance subjetivo + Aproximación a la entrega del documento + Aproximación a la realización del examen

Esta última fecha se guardó en una base de datos en donde además se tenía el correo electrónico y el número de registro de la escala. Un día después de la fecha que dijo que haría el examen, se envió un correo al participante para pedirle que respondiera a la EAM, si es que ya lo había realizado. De no ser así, se le pedía que diera una fecha aproximada para llevarlo a cabo. Se siguió el mismo procedimiento de escribirles al día siguiente hasta que hubieran

presentado el examen. En caso de que no hubiera respuesta al correo por parte del participante, se les reenviaba unos días después.

A petición de quienes colaboraron y como retribución, se les comunicaron los resultados de la investigación por el mismo medio electrónico.

Resultados

En las hipótesis alternas uno y dos, se buscó generar patrones a partir del sexo, la edad, el Dictamen dado por el jurado y el Grado de alcance subjetivo, consideradas como variables independientes. Lo que interesó de la construcción del patrón fue ver gráficamente las variables que tenían mayor cantidad de atributo y encontrar las diferencias en cada variable, según los niveles de las variables independientes.

Para que la comparación entre variables fuera factible, se empleó un puntaje ponderado que se obtuvo al dividir el valor del factor entre el número de reactivos que contenía (e.g. Dificultad ponderada = puntaje de Dificultad / 3). Después se hicieron gráficas de barras.

Para cubrir la segunda finalidad, se efectuaron análisis estadísticos por separado para cada variable independiente. Para encontrar diferencias por sexo se llevaron a cabo pruebas *t de Student* y para encontrarlas entre los tres niveles de cada variable independiente (edad, dictamen y grado de alcance subjetivo), se efectuaron análisis de varianza y pruebas *post hoc* con un nivel de confianza del 99%, para identificar el nivel que había hecho la diferencia.

Para integrar los grupos que conformarían los niveles de las variables independientes de edad y de grado de alcance subjetivo, se emplearon los cuartiles. El grupo 1 se conformó por los valores hallados entre el puntaje más bajo y el percentil 25; el grupo 2 tuvo como límite inferior al percentil 26 y como límite superior al percentil 74 y el grupo 3 se compuso por los valores ubicados entre el percentil 75 y el puntaje más alto.

Para comprobar las hipótesis alternas tres y cuatro, primero se efectuaron análisis factoriales de segundo orden, con la finalidad de reducir la cantidad de variables. Estos análisis fueron de tipo exploratorio con rotación ortogonal. Se introdujeron las subescalas ponderadas que correspondieran, según las variables a conformar. Para obtener el factor de segundo orden, se sumaron los puntajes ponderados de los factores de primer orden y se dividieron entre el número de factores incluidos (e.g. Orientación de logro positiva = Maestría ponderada + Trabajo ponderado / 2). Posteriormente, se efectuaron análisis de regresión lineal.

Análisis descriptivo

Se obtuvieron algunos datos descriptivos, medidas de tendencia central y de dispersión. Los valores de los factores ponderados, es decir, promediados según el número de reactivos, aparecen en la Tabla 13.

Tabla 13.
Estadística descriptiva de las variables incluidas en el estudio.

Variables	N	Min	Max	M	DE	Sesgo	Kurtosis
Trabajo	56	4.77	6.85	6.11	0.50	-0.62	-0.13
Competitividad	56	1.25	6.08	3.77	1.20	-0.02	-0.63
Maestría	56	5.22	7.00	6.67	0.36	-2.00	5.27
NRNC	56	1.00	4.25	2.12	0.89	0.73	-0.31
Inseguridad de logro	56	1.45	5.82	2.97	1.09	0.83	-0.08
Dependencia de la evaluación social	56	1.67	7.00	3.60	1.40	0.42	-0.89
Dificultad (I)	56	1.67	7.00	5.88	1.21	-1.13	1.03
Importancia (I)	56	4.50	7.00	6.79	0.50	-3.11	10.30
Costo personal (I)	56	1.50	7.00	5.03	1.40	-0.45	-0.37
Costo social (I)	56	1.00	7.00	3.77	1.26	0.53	0.33
Beneficios (I)	56	2.20	7.00	5.54	1.30	-0.89	0.20
Autoeficacia (I)	56	5.75	7.00	6.65	0.40	-1.09	0.17
Expectativa de resultado (I)	56	3.00	7.00	5.92	1.07	-0.86	0.00
Familiaridad (I)	56	3.50	7.00	6.35	0.88	-1.58	2.03
Honestidad (I)	56	3.33	7.00	5.73	1.09	-0.71	-0.46
Valores para el trabajo (I)	56	1.50	7.00	5.48	1.29	-1.29	1.58
Inclusión de otros (I)	56	2.50	7.00	5.71	0.99	-1.13	1.59
Interés (I)	56	4.40	7.00	6.71	0.54	-2.41	6.29
Compromiso (I)	56	5.50	7.00	6.72	0.39	-1.42	1.22
Persistencia (I)	56	4.50	7.00	6.55	0.56	-1.63	2.84
Premeditación (I)	56	4.20	7.00	5.81	0.68	-0.34	-0.72
Planeación (I)	56	4.20	7.00	5.88	0.79	-0.52	-0.89
Flexibilidad (I)	56	2.75	7.00	6.01	0.83	-1.60	4.14
Organización (I)	56	3.25	7.00	5.83	0.85	-1.08	1.13
Costo personal (A)	56	2.00	7.00	5.74	1.22	-1.05	0.85
Costo social (A)	56	1.00	7.00	3.74	1.40	0.00	-0.40
Beneficios (A)	56	1.20	6.80	4.61	1.35	-0.40	-0.26
Honestidad (A)	56	3.00	7.00	5.80	1.11	-0.60	-0.67
Valores para el trabajo (A)	56	3.00	7.00	5.38	1.01	-0.17	-0.72
Inclusión de otros (A)	56	3.00	7.00	5.63	1.05	-0.50	-0.56
Compromiso (A)	56	3.75	7.00	6.69	0.57	-3.02	11.90
Persistencia (A)	56	3.75	7.00	6.33	0.74	-1.55	2.84
Premeditación (A)	56	2.60	7.00	5.65	0.95	-1.02	0.89
Planeación (A)	56	3.00	7.00	5.70	0.98	-0.89	0.33
Flexibilidad (A)	56	2.75	7.00	5.83	0.78	-1.43	3.64
Organización (A)	56	2.75	7.00	5.90	1.02	-1.50	2.16
Satisfacción con el logro obtenido	56	1	10	8.52	2.18	-2.40	5.92
Grado de alcance percibido	56	1	10	8.70	2.27	-2.63	6.48
Grado de alcance subjetivo	56	2	20	17.21	4.36	-2.60	6.48
Fuerza de la intención ^a	54	2	12	6.12	2.42	0.07	-0.63
Fuerza constatada de la intención ^a	55	1	15	6.25	3.31	0.79	0.52

Nota: NRNC= Negación de reacciones negativas ante la competitividad. Las variables tuvieron una distribución teórica de 1 a 7, con una $M_{Teórica}=4$ y $DE_{Teórica}=1$, excepto Satisfacción con el logro obtenido y Grado de alcance percibido que tuvieron una distribución teórica de 1 a 10, con una $M_{Teórica}=5.50$ y $DE_{Teórica}=1$ y Grado de alcance subjetivo tuvo una distribución teórica de 1 a 20, con una $M_{Teórica}=10.50$ y $DE_{Teórica}=1$.

^a Sin distribución teórica previa, se preguntó abiertamente sobre el número de horas planeadas y dedicadas para alcanzar la meta, respectivamente.

Los valores crudos de los factores aparecen en el Apéndice O. En ese Apéndice también aparecen datos acerca de la diferencia entre el número de días en que entregaron el documento e hicieron el examen, que sirvieron para conformar las variables sobre la especificación del marco temporal de la meta, el tipo de meta según el plazo y el cumplimiento de la intención de meta.

Las variables que sobresalieron por su media fueron Importancia, Compromiso e Interés de la intención; Compromiso del alcance; Maestría; Autoeficacia, Persistencia y Familiaridad de la intención; Persistencia del alcance y Trabajo. Con excepción de Competitividad, NRNC, Inseguridad de logro, Dependencia de la evaluación social y Costo social, tanto en la intención como en el alcance, todas las variables tuvieron puntajes muy superiores a la media teórica. La Satisfacción con el logro obtenido y el Grado de alcance percibido tuvieron una media de 8.52 ($DE=2.18$) y 8.70 ($DE=2.27$), respectivamente. La Fuerza de la intención y la Fuerza constatada de la intención fueron de 6 horas, en promedio ($DE=2.42$ y $DE=3.31$, cada una).

Los estudiantes respondieron a la EAM al día siguiente de haber hecho su examen y hasta 82 días después, teniendo como media 13.45 días ($DE=17.34$; ver Apéndice O).

En cuanto a la entrega del documento, 50 personas (89.29%) especificaron el marco temporal de la meta y 4 estudiantes (7.14%) lo especificaron vagamente. Con respecto a la realización del examen, 50 personas (89.29%) especificaron el marco temporal y 4 (7.14%) lo hicieron vagamente (ver la Tabla del Apéndice Ñ).

El tipo de meta para entregar el documento fue a mediano plazo para 26 personas (48.15%), a corto plazo para 14 participantes (25.93%) y metas a largo plazo para la misma cantidad de estudiantes. Para realizar el examen, 28 estudiantes (50.00%) establecieron metas a mediano plazo, 14 (25.00%) tuvieron metas a largo plazo y la misma cantidad, a corto plazo.

Veinticuatro personas (50.00%) tuvieron una mediana aproximación a la entrega del documento, según la fecha indicada en la intención, 12 (25.00%) tuvieron mucha aproximación y otros 12 (25.00%) poca aproximación a la intención de entregar el documento. En cuanto a la aproximación a la intención para realizar el examen, 24 alumnos (48.00%) tuvieron una mediana aproximación, 14 (28.00%) mucha aproximación y 12 (24.00%) poca.

Comparación entre las submuestras de estudiantes del doctorado en psicología y otros doctorados

En la Tabla P1 del Apéndice P se muestran las medias de las variables cuando se dividió a la muestra en estudiantes de psicología y los que estudiaban otros posgrados. También se presentan los datos de la prueba *t de Student* practicada, para indagar si hubo diferencias estadísticamente significativas, según el doctorado que estudiaban.

Los estudiantes del doctorado en psicología fueron mujeres en su mayoría ($n=26$, 65.00%), mientras que los de otros doctorados fueron hombres ($n=11$, 68.75%). En general, los estudiantes del doctorado en psicología fueron iguales a los de otros doctorados. Las únicas diferencias estadísticamente significativas se encontraron en Dificultad $t(54)=2.95$, $p=.005$ ($M_{Psicología}=6.16$, $M_{Otro\ doctorado}=5.17$), Costo personal $t(54)=2.74$, $p=.008$ ($M_{Psicología}=5.34$, $M_{Otro\ doctorado}=4.26$) y Premeditación $t(54)=2.50$, $p=.02$ ($M_{Psicología}=5.95$, $M_{Otro\ doctorado}=5.46$), que durante la etapa de intención fueron mayores en los estudiantes de psicología. En la etapa de alcance, las diferencias se ubicaron en Valores para el trabajo $t(45.03)=2.26$, $p=.03$ ($M_{Psicología}=5.54$, $M_{Otro\ doctorado}=5.00$) y Flexibilidad $t(54)=2.24$, $p=.03$ ($M_{Psicología}=5.97$, $M_{Otro\ doctorado}=5.47$), las cuales también fueron mayores en los estudiantes de psicología (ver Tabla P2 del Apéndice P).

Comparación entre factores de la intención y del alcance

Se efectuó la prueba *t de Student* para muestras apareadas entre los factores e indicadores que se presentaron en la EIM y en la EAM.

En esta prueba, la mayoría de los pares fueron similares, excepto Costo personal $t(55)=-4.18$, $p<.001$, que tuvo una media mayor en el alcance ($M_{Intención}=5.03$, $M_{Alcance}=5.74$) y Beneficios $t(55)=5.09$, $p<.001$ ($M_{Intención}=5.54$, $M_{Alcance}=4.61$) y Persistencia $t(55)=2.64$, $p=.01$ ($M_{Intención}=6.55$, $M_{Alcance}=6.33$) que tuvieron una media mayor en la intención (ver Tabla 14). Casi todas las correlaciones que arrojó la prueba *t de Student* para muestras apareadas fueron significativas, la única excepción fue Valores para el trabajo.

En la Tabla P3 del Apéndice P aparecen los resultados de este mismo análisis, sólo que se dividió al grupo en estudiantes de psicología y en estudiantes de otros posgrados. Al comparar la intención y el alcance, la muestra de psicología tuvo el mismo comportamiento que la muestra total. Para la muestra obtenida de otros posgrados hubo diferencias en las medias de Costo personal $t(15)=-3.83$, $p=.002$, que fue mayor en el alcance ($M_{Intención}=4.26$, $M_{Alcance}=5.69$) y de Beneficios $t(15)=2.74$, $p=.015$, que fue mayor en la etapa de intención ($M_{Intención}=5.58$, $M_{Alcance}=4.45$). Las correlaciones significativas según la prueba *t de Student*

apareada fueron Costo social, Honestidad, Inclusión de otros, Persistencia, Premeditación y Fuerza de la intención.

Tabla 14.

Diferencias entre los factores de la intención y del alcance, prueba *t* de Student para muestras apareadas.

Factores (N=56)	<i>r</i>	Intención		Alcance		<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	IC 99%	
		<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>				<i>LI</i>	<i>LS</i>
Costo personal	0.54***	5.03	1.40	5.74	1.22	-4.18	55	<.001	-1.16	-0.26
Costo social	0.62***	3.77	1.26	3.74	1.40	0.23	55	.82	-0.38	0.45
Beneficios	0.47***	5.54	1.30	4.61	1.35	5.09	55	<.001	0.44	1.42
Honestidad	0.52***	5.73	1.09	5.80	1.11	-0.54	55	.59	-0.46	0.31
Valores para el trabajo	0.06	5.38	1.01	5.48	1.29	-0.46	55	.65	-0.67	0.47
Inclusión de otros	0.42**	5.71	0.99	5.63	1.05	0.53	55	.60	-0.31	0.47
Compromiso	0.40**	6.72	0.39	6.69	0.57	0.34	55	.74	-0.17	0.22
Persistencia	0.57***	6.55	0.56	6.33	0.74	2.64	55	.01	0.00	0.44
Premeditación	0.59***	5.81	0.68	5.65	0.95	1.54	55	.13	-0.12	0.44
Planeación	0.53***	5.88	0.79	5.70	0.13	1.49	55	.14	-0.14	0.49
Flexibilidad	0.45***	6.01	0.83	5.83	0.78	1.62	55	.11	-0.12	0.48
Organización	0.52***	5.83	0.85	5.90	1.02	-0.57	55	.57	-0.40	0.26
Fuerza de la intención-Fuerza constatada de la intención ^a	0.74***	6.08	2.42	6.24	3.36	-0.50	52	.62	-0.99	0.67

Nota: *LI*=Límite inferior del intervalo de confianza; *LS*=Límite superior del intervalo de confianza. Las variables tuvieron una distribución teórica de 1 a 7, con una $M_{Teórica}=4$ y $DE_{Teórica}=1$.

^a Sin distribución teórica previa, se preguntó abiertamente sobre el número de horas planeadas y dedicadas para alcanzar la meta, respectivamente.

* $p<.05$. ** $p<.01$. *** $p<.001$.

Hipótesis 1

H_1 Habrá diferencias estadísticamente significativas en el patrón de las variables objeto de estudio, cuando se utilice al sexo y a la edad como variables independientes.

Sexo

Al analizar por separado a hombres ($n=25$) y mujeres ($n=31$), los factores más altos para ellos fueron Interés, Importancia, Maestría, Autoeficacia y Compromiso, todas en la intención. Para las mujeres fueron Importancia, Compromiso e Interés de la intención y en el caso de Compromiso también en el alcance (ver Figura 8). Los más bajos fueron NRNC e Inseguridad de logro, para ambos sexos.

Las diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres se encontraron en Trabajo $t(54)=-2.35$, $p=.02$, Competitividad $t(54)=4.62$, $p<.001$ y NRNC $t(54)=2.11$, $p=.04$. En la etapa de intención se encontraron en Costo personal $t(54)=-2.57$, $p=.01$, Beneficios $t(54)=2.42$, $p=.02$ y Expectativa de resultado $t(51.66)=2.48$, $p=.02$, mientras que en la etapa de

alcance en Honestidad $t(54)=-2.56$, $p=.01$, Valores para el trabajo $t(54)=-2.70$, $p<=.01$ y Flexibilidad $t(54)=-2.19$, $p=.03$ (ver Apéndice Q).

Las mujeres presentaron un rasgo de trabajo mayor ($M_{Hombres}=5.94$, $DE=0.50$, $M_{Mujeres}=6.24$, $DE=0.46$), mientras que los hombres más competitividad ($M_{Hombres}=4.48$, $DE=1.01$, $M_{Mujeres}=3.21$, $DE=1.04$) y NRNC ($M_{Hombres}=2.39$, $DE=0.92$, $M_{Mujeres}=1.90$, $DE=0.80$).

En la intención, las mujeres evaluaron mayores costos personales ($M_{Hombres}=4.52$, $DE=1.48$, $M_{Mujeres}=5.44$, $DE=1.20$), pero los hombres dijeron que tendrían mayores beneficios ($M_{Hombres}=5.99$, $DE=1.04$, $M_{Mujeres}=5.18$, $DE=1.39$) y tuvieron más expectativa de resultado ($M_{Hombres}=6.28$, $DE=0.76$, $M_{Mujeres}=5.63$, $DE=1.19$).

En el alcance, las mujeres dijeron que habían sido más honestas ($M_{Hombres}=5.40$, $DE=1.21$, $M_{Mujeres}=6.13$, $DE=0.91$), que habían desplegado más fuertemente los valores para el trabajo ($M_{Hombres}=5.00$, $DE=0.92$, $M_{Mujeres}=5.69$, $DE=0.98$) y que habían sido más flexibles ($M_{Hombres}=5.58$, $DE=0.91$, $M_{Mujeres}=6.02$, $DE=0.61$).

Edad

Se constituyeron tres grupos de edad. En el grupo 1 se conjuntaron los participantes que tenían entre 24 y 28 años ($n=17$), el grupo 2 incluyó a los de 29 a 41 años ($n=25$) y el grupo 3, a los de 42 a 52 años ($n=14$).

Las variables más altas para los más jóvenes (24-28 años) fueron Compromiso en el alcance y Maestría, Importancia e Interés, todas éstas de la intención. Para los de edad intermedia (29-41 años) las variables en las que puntuaron más alto fueron Importancia, Compromiso y Autoeficacia en la intención y en el caso de Compromiso, también en la etapa de alcance. Para los más grandes de edad (42-52 años) las variables que sobresalieron en su puntaje fueron Importancia, Interés, Compromiso y Autoeficacia. Los factores con los puntajes más bajos fueron NRNC e Inseguridad de logro (ver Figura 9).

Las diferencias estadísticamente significativas según los grupos conformados por la edad (ver Tabla R1 del Apéndice R) se hallaron en inseguridad de logro $F(2, 53)=3.84$, $p=.03$ y en Costo personal, tanto en la intención $F(2, 53)=3.77$, $p=.03$ como en el alcance $F(2, 53)=3.32$, $p=.04$.

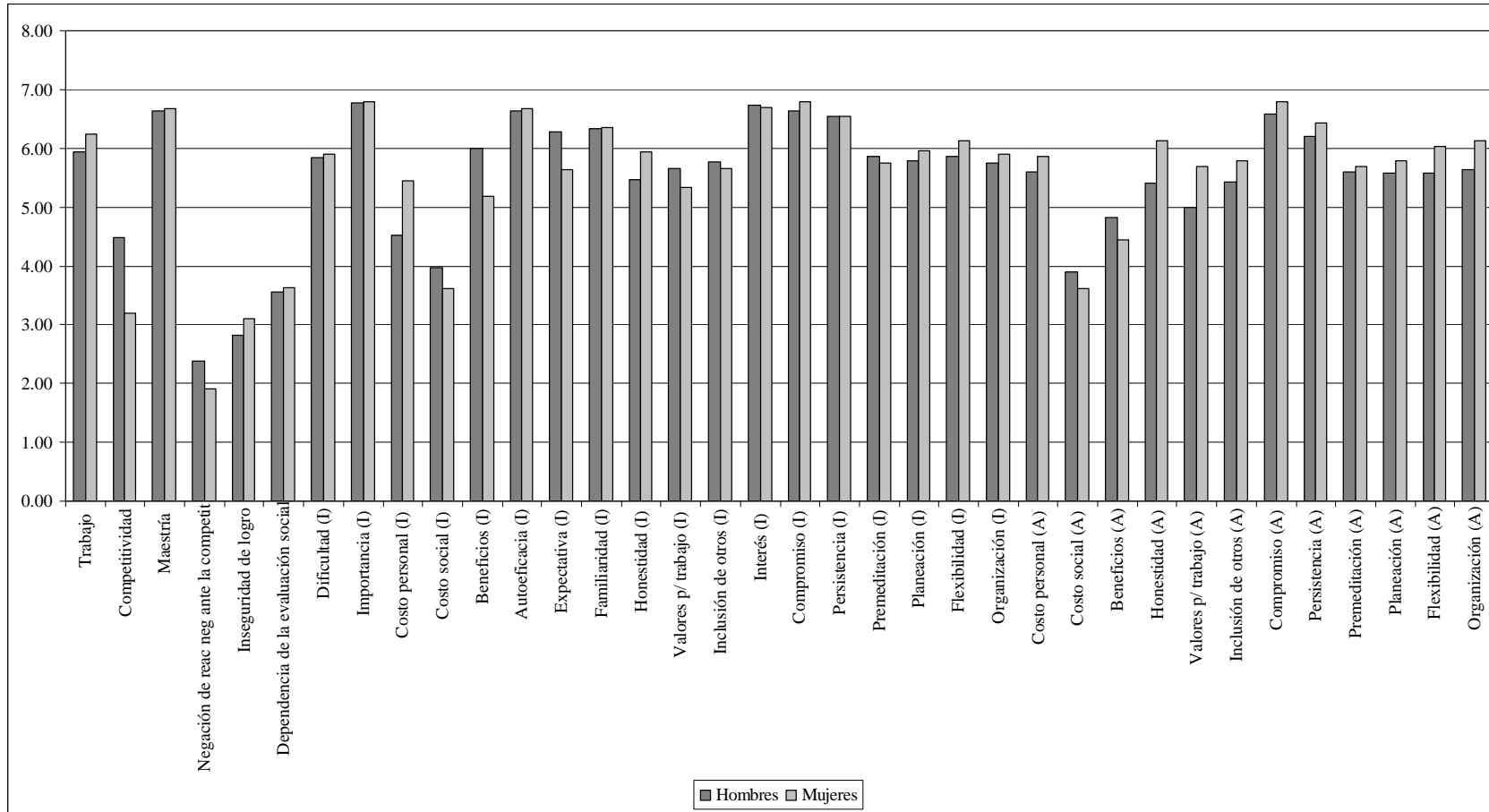


Figura 8.
Comparación de las variables en los estudiantes de doctorado, por sexo.

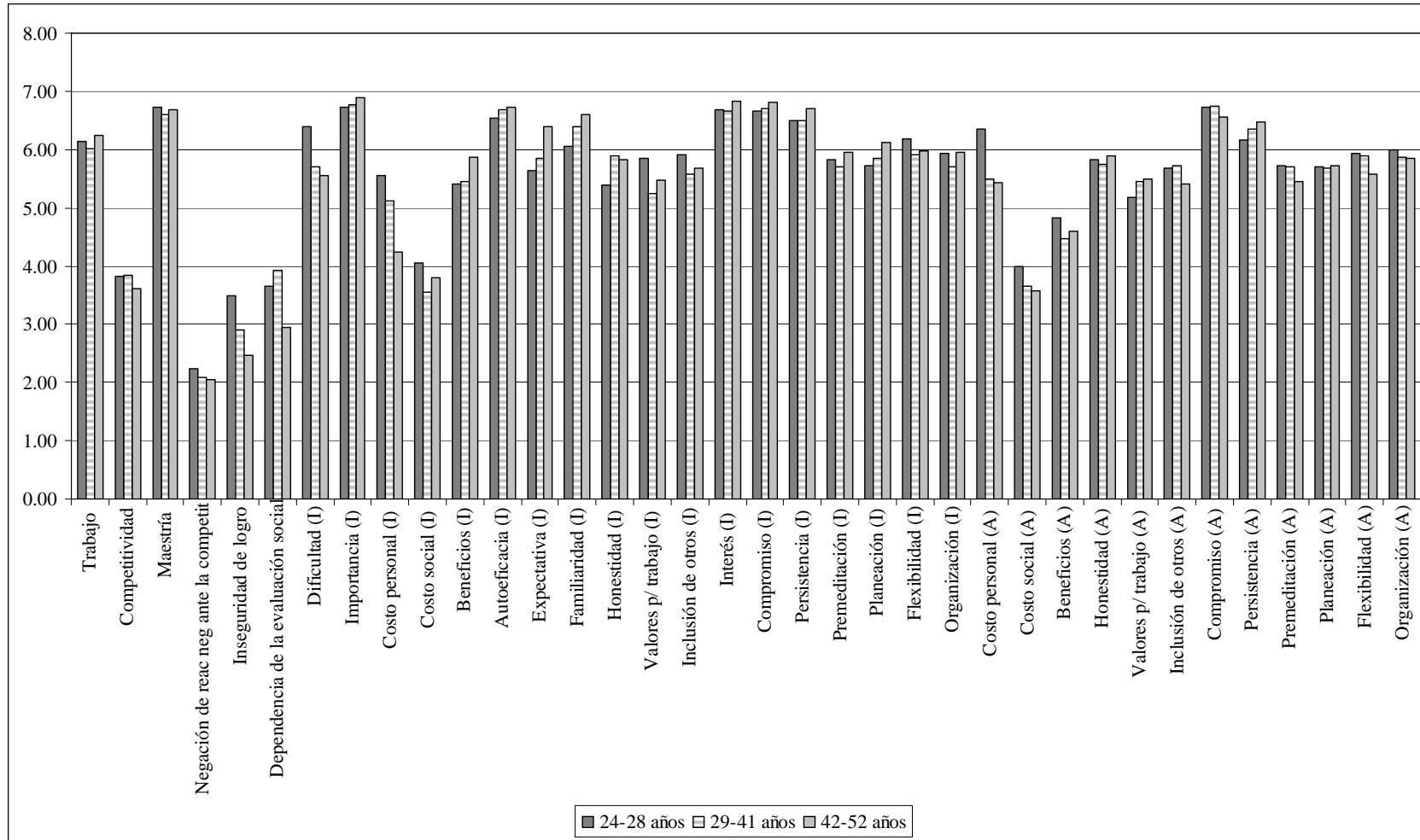


Figura 9. Comparación de las variables según tres grupos de edad, en los estudiantes de doctorado.

Los más jóvenes tuvieron mayor Inseguridad de logro; esta inseguridad fue decreciendo conforme aumentaba la edad ($M_{24-28 \text{ años}}=3.49$, $DE=1.24$, $M_{29-41 \text{ años}}=2.91$, $DE=1.05$, $M_{42-52 \text{ años}}=2.46$, $DE=0.67$). Debido a que las varianzas fueron diferentes ($Levene=3.30$, $p=.04$), se interpretó la prueba de *Games-Howell*, la cual resultó significativa para diferenciar entre los grupos de 24 a 28 años y de 42 a 52 años $p=.02$, $IC \ 99\%$ [0.98, 1.07].

En ambas etapas de la investigación, los más jóvenes fueron los que evaluaron con mayor puntaje a los costos personales y el puntaje disminuyó conforme aumentaba la edad. En la intención ($M_{24-28 \text{ años}}=5.56$, $DE=1.30$, $M_{29-41 \text{ años}}=5.11$, $DE=1.34$, $M_{42-52 \text{ años}}=4.25$, $DE=1.37$) se encontraron varianzas iguales ($Levene=0.11$, $p=.90$), por lo que se interpretó la prueba de Scheffé, la cual comprobó la diferencia entre las medias del grupo 1 (24-28 años) y 3 (42-52 años) $p=.03$, $IC \ 99\%$ [1.24, 1.38]. En el alcance ($M_{24-28 \text{ años}}=6.35$, $DE=0.77$, $M_{29-41 \text{ años}}=5.50$, $DE=1.27$, $M_{42-52 \text{ años}}=5.43$, $DE=1.40$), por el resultado de la prueba de *Levene*=1.88, $p=.16$, se leyó la prueba de *Scheffé*, pero no resultó significativa.

Hipótesis 2

H_2 Habrá diferencias estadísticamente significativas en el patrón que siguen las variables, según el Dictamen dado por el jurado y el Grado de alcance subjetivo de la meta.

Dictamen dado por el jurado

La pregunta sobre el dictamen dado por el jurado en el examen contempló 5 opciones de respuesta, sin embargo, la opción reprobado no tuvo frecuencia. Para este análisis se conformaron tres grupos, el grupo 1 incluyó a aquellos estudiantes cuyo dictamen fue repetir examen o hacer modificaciones fuertes ($n=6$); el grupo 2, a quienes habían aprobado pero les habían indicado hacer modificaciones leves ($n=26$) y el grupo 3, a los que habían sido aprobados ($n=22$).

Las variables con los valores más altos, para quienes tuvieron que repetir examen o hacer modificaciones fuertes fueron Importancia, Interés, Compromiso, Autoeficacia, todas de la etapa de intención y Maestría. Para quienes habían aprobado pero tenían que hacer modificaciones leves, las variables que destacaron fueron Importancia en la intención, Compromiso en la intención y en el alcance e Interés en la intención. Quienes habían aprobado el examen, salieron más altos en Compromiso durante el alcance, Importancia, Maestría,

Compromiso e Interés durante la etapa de intención. NRNC e Inseguridad de logro fueron los más bajos para todos los grupos (ver Figura 10).

Los factores en los que se encontraron diferencias estadísticamente significativas, a partir del Dictamen dado por el jurado fueron Trabajo $F(2, 51)=10.12, p<.001$, como rasgo de personalidad; Honestidad $F(2, 51)=3.23, p=.048$, Planeación $F(2, 51)=3.23, p=.048$ y Organización $F(2, 51)=4.87, p=.01$, en la etapa de intención y Honestidad $F(2, 51)=5.14, p=.009$, Inclusión de otros $F(2, 51)=3.82, p=.03$, Compromiso $F(2, 51)=5.57, p=.006$, Persistencia $F(2, 51)=7.08, p=.002$, Planeación $F(2, 51)=4.63, p=.01$, Flexibilidad $F(2, 51)=8.38, p<.001$ y Organización $F(2, 51)=6.49, p=.003$, en la etapa de alcance (ver Tabla R2 del Apéndice R). En esta etapa, la puntuación en el factor aumentó conforme mejoraba el dictamen, excepto en Trabajo, Honestidad (ambas etapas) y en Inclusión de otros, como se ve enseguida en la descripción detallada del comportamiento de las variables.

Quienes aprobaron tuvieron un rasgo más fuerte de trabajo ($M_{\text{Repetir examen o hacer modificaciones fuertes}}=5.94, DE=0.24, M_{\text{Aprobado con modificaciones leves}}=5.90, DE=0.49, M_{\text{Aprobado}}=6.43, DE=0.35$). Puesto que se encontró homogeneidad de varianza ($Levene=2.06, p=.14$), se leyó la prueba *post hoc* de Scheffé, la cual resultó significativa para diferenciar al dictamen aprobado del de aprobado con modificaciones leves $p<.001, IC 99\% [0.51, 0.54]$ y del de repetir examen o hacer modificaciones fuertes $p<.046, IC 99\% [0.46, 0.52]$.

Quienes tuvieron que hacer modificaciones leves tuvieron la intención de ser menos honestos ($M_{\text{Repetir examen o hacer modificaciones fuertes}}=5.89, DE=1.26, M_{\text{Aprobado con modificaciones leves}}=5.36, DE=1.07, M_{\text{Aprobado}}=6.14, DE=1.02$); la prueba *post hoc* que se empleó según la homogeneidad de la varianza ($Levene=0.19, p=.82$) fue la de Scheffé, que diferenció marginalmente entre el dictamen aprobado con modificaciones leves y el de aprobado $p=.05, IC 99\% [-0.82, -0.73]$.

También aquellos que tuvieron el dictamen de hacer modificaciones leves, llevaron a cabo menos actividades de planeación ($M_{\text{Repetir examen o hacer modificaciones fuertes}}=6.00, DE=0.61, M_{\text{Aprobado con modificaciones leves}}=5.62, DE=0.75, M_{\text{Aprobado}}=6.18, DE=0.82$); por la homogeneidad de varianzas existente ($Levene=0.46, p=.64$), se leyó la prueba de Scheffé, que diferenció marginalmente entre los dictámenes aprobado con modificaciones leves y aprobado $p=.05, IC 99\% [-0.59, -0.53]$.

Quienes aprobaron tuvieron la intención de llevar a cabo más actividades de organización ($M_{\text{Repetir examen o hacer modificaciones fuertes}}=5.38, DE=0.88, M_{\text{Aprobado con modificaciones leves}}=5.67,$

$DE=0.82$, $M_{Aprobado}=6.22$, $DE=0.54$); la organización aumentó conforme mejoraba el dictamen. Por la prueba de *Levene*=1.63, $p=.21$, se consideró la prueba de *Scheffé*, con la que se encontraron diferencias marginales entre los dictámenes aprobado y repetir examen o hacer modificaciones fuertes $p=.05$, *IC 99%* [0.79, 0.89] y entre aprobado y aprobado con modificaciones leves $p=.04$, *IC 99%* [0.51, 0.57].

En lo que respecta al alcance, quienes tuvieron que hacer modificaciones leves fueron menos honestos ($M_{Repetir examen o hacer modificaciones fuertes}=5.72$, $DE=1.06$, $M_{Aprobado con modificaciones leves}=5.47$, $DE=1.12$, $M_{Aprobado}=6.38$, $DE=0.75$). Debido a que las varianzas de los grupos fueron iguales (*Levene*=3.01, $p=.06$), se empleó la prueba de *Scheffé*, la cual halló diferencia entre el dictamen aprobado y aprobado con modificaciones leves $p=.01$, *IC 99%* [0.86, 0.94].

Quienes tuvieron que repetir el examen o hacer modificaciones fuertes habían tenido menor inclusión de otras personas ($M_{Repetir examen o hacer modificaciones fuertes}=4.53$, $DE=1.39$, $M_{Aprobado con modificaciones leves}=5.71$, $DE=0.93$, $M_{Aprobado}=5.70$, $DE=0.93$); debido a que hubo homogeneidad de varianza (*Levene*=0.42, $p=.66$), se leyó la prueba de *Scheffé* para determinar que las diferencias se encontraron entre el dictamen repetir examen o hacer modificaciones fuertes y el de aprobado con modificaciones leves $p=.04$, *IC 99%* [-1.25, -1.12] y entre el primero y el de aprobado $p=.04$, *IC 99%* [-1.24, -1.11].

Los estudiantes que aprobaron el examen manifestaron haber estado más comprometidos ($M_{Repetir examen o hacer modificaciones fuertes}=6.08$, $DE=1.22$, $M_{Aprobado con modificaciones leves}=6.64$, $DE=0.49$, $M_{Aprobado}=6.90$, $DE=0.24$); por la desigualdad en la varianza (*Levene*=12.81, $p<.001$), se requería emplear la prueba de *Games-Howell* para encontrar las diferencias entre los grupos, pero ésta no fue significativa.

Igualmente, quienes habían aprobado el examen habían persistido más ($M_{Repetir examen o hacer modificaciones fuertes}=5.67$, $DE=0.98$, $M_{Aprobado con modificaciones leves}=6.13$, $DE=0.69$, $M_{Aprobado}=6.68$, $DE=0.54$); empleando (*Levene*=1.35, $p=.27$) la prueba de *Scheffé* se determinó que el dictamen aprobado fue diferente del de repetir examen o hacer modificaciones fuertes $p=.007$, *IC 99%* [0.97, 1.06] y del de aprobado con modificaciones leves $p=.02$, *IC 99%* [0.52, 0.57].

También aquellos que habían aprobado, habían tenido más actividades de planeación ($M_{Repetir examen o hacer modificaciones fuertes}=4.87$, $DE=1.22$, $M_{Aprobado con modificaciones leves}=5.52$, $DE=0.93$, $M_{Aprobado}=6.07$, $DE=0.84$).

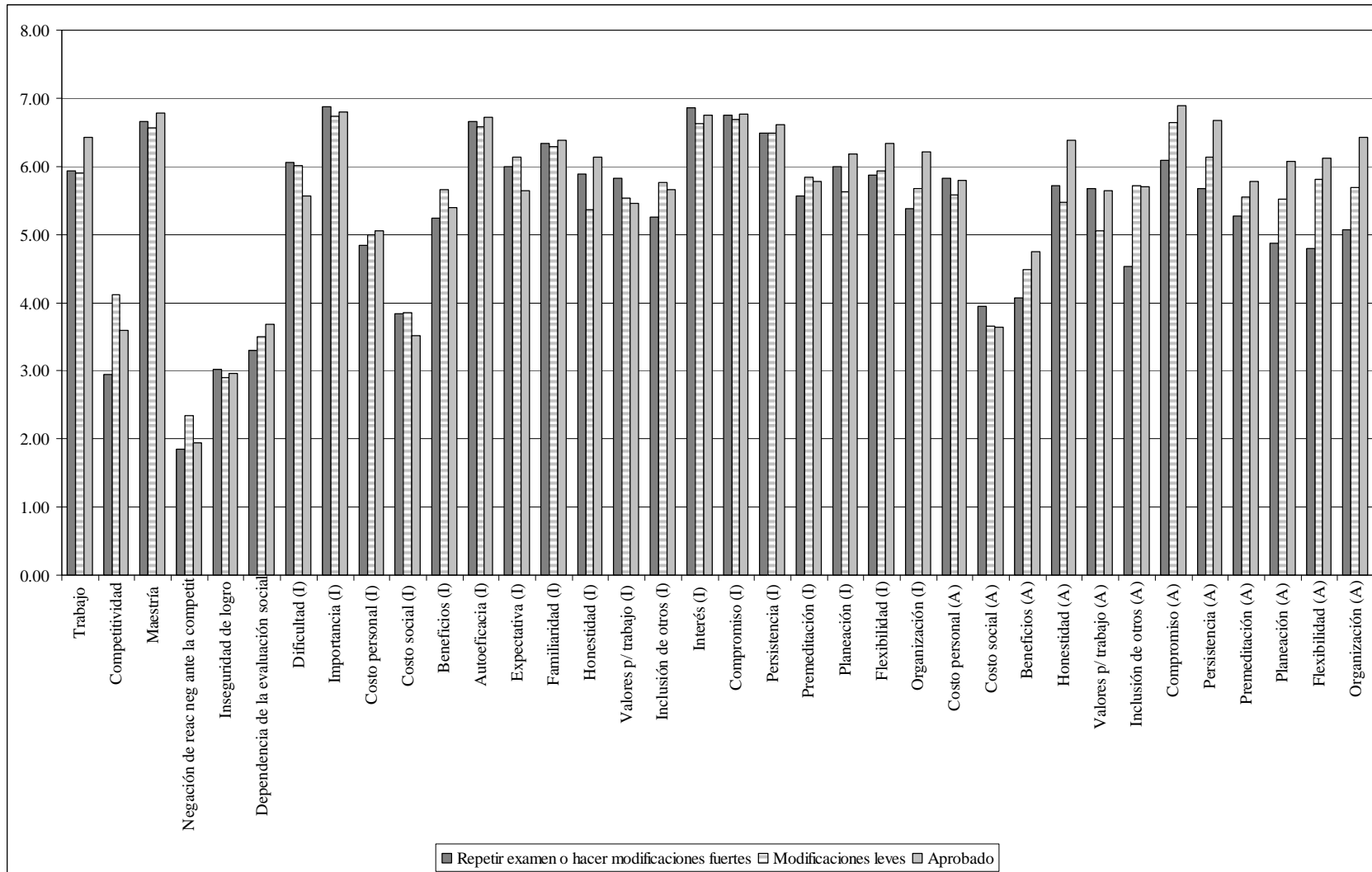


Figura 10.
Comparación de las variables en los estudiantes de doctorado, según el Dictamen dado por el jurado.

Por su homogeneidad de varianza ($Levene=0.78$, $p=.46$), se verificó la prueba de *Scheffé* y se hallaron diferencias entre el dictamen repetir examen o hacer modificaciones fuertes y el de aprobado $p=.03$, *IC 99%* [-1.27, -1.15].

Los participantes que aprobaron con modificaciones leves habían sido más flexibles ($M_{\text{Repetir examen o hacer modificaciones fuertes}}=4.79$, $DE=1.41$, $M_{\text{Aprobado con modificaciones leves}}=5.82$, $DE=0.55$, $M_{\text{Aprobado}}=6.11$, $DE=0.60$). Requería emplearse la prueba de *Games-Howell* ($Levene=8.29$, $p<.001$), pero no encontró diferencias estadísticamente significativas entre los grupos.

Quienes aprobaron también llevaron a cabo más acciones de organización ($M_{\text{Repetir examen o hacer modificaciones fuertes}}=5.08$, $DE=1.57$, $M_{\text{Aprobado con modificaciones leves}}=5.69$, $DE=1.05$, $M_{\text{Aprobado}}=6.43$, $DE=0.46$); debido a que no hubo homogeneidad de varianza ($Levene=8.33$, $p<.001$), se empleó la prueba de *Games-Howell*, encontrando que la diferencia en esta variable estuvo entre el dictamen de aprobado y el de aprobado con modificaciones leves $p=.007$, *IC 99%* [0.71, 0.77].

Grado de alcance subjetivo

El grupo 1 fue grado de alcance subjetivo bajo, que abarcó de los 2 a los 16 puntos en esta variable ($n=14$), el grupo 2 fue grado de alcance subjetivo mediano, con puntuaciones de 17 a 19 ($n=23$) y el grupo 3 fue grado de alcance subjetivo alto con 20 puntos ($n=19$).

Los puntajes más altos para quienes tuvieron un grado de alcance subjetivo bajo fueron Importancia, Interés, Maestría y Compromiso, todos de la intención. Para los de grado de alcance subjetivo mediano fueron Importancia en la intención, Compromiso en ambas etapas e Interés durante la intención y para los que tuvieron un grado de alcance subjetivo alto fueron Compromiso en el alcance, Importancia, Compromiso y Autoeficacia durante la intención. Los puntajes más bajos fueron para NRNC e Inseguridad de logro (ver Figura 11).

Las variables que difirieron estadísticamente en sus medias, clasificadas según el grado de alcance subjetivo fueron Trabajo $F(2, 53)=3.87$, $p=.03$, Costo personal $F(2, 53)=3.35$, $p=.04$ y Flexibilidad $F(2, 53)=4.38$, $p=.02$ en la intención y Compromiso $F(2, 53)=5.22$, $p=.008$, Flexibilidad $F(2, 53)=5.14$, $p=.009$ y Organización $F(2, 53)=10.48$, $p<.001$, en el alcance (ver Tabla R3 del Apéndice R). Con excepción de Trabajo y Costo personal; éstas incrementaron su puntaje conforme aumentaba el grado de alcance subjetivo.

Quienes tuvieron un mejor grado de alcance subjetivo presentaron un rasgo de trabajo mayor ($M_{\text{Grado de alcance subjetivo bajo}}=6.02$, $DE=0.35$, $M_{\text{Grado de alcance subjetivo mediano}}=5.96$, $DE=0.54$, $M_{\text{Grado de alcance subjetivo alto}}=6.11$, $DE=0.60$).

de alcance subjetivo alto=6.35, $DE=0.47$). Según la homogeneidad de varianzas ($Levene=0.81$, $p=.45$), se empleó la prueba de *Scheffé* para determinar que hubo diferencias entre el grado de alcance subjetivo alto y el mediano $p=.04$, $IC\ 99\%$ [0.37, 0.41].

Durante la intención, quienes tuvieron un grado de alcance subjetivo mediano evaluaron mayores costos personales ($M_{\text{Grado de alcance subjetivo bajo}}=4.61$, $DE=1.06$, $M_{\text{Grado de alcance subjetivo mediano}}=5.59$, $DE=1.17$, $M_{\text{Grado de alcance subjetivo alto}}=4.67$, $DE=1.68$). Por la ausencia de homogeneidad de varianzas ($Levene=4.58$, $p=.01$), se probaron las diferencias entre grupos con la prueba de *Games-Howell*, la cual fue significativa para el grado de alcance subjetivo mediano en comparación con el bajo $p=.04$, $IC\ 99\%$ [0.93, 1.03].

Quienes tuvieron un grado de alcance subjetivo alto tuvieron la intención de ser más flexibles ($M_{\text{Grado de alcance subjetivo bajo}}=5.52$, $DE=1.15$, $M_{\text{Grado de alcance subjetivo mediano}}=6.04$, $DE=0.61$, $M_{\text{Grado de alcance subjetivo alto}}=6.33$, $DE=0.63$). Puesto que hubo homogeneidad de varianzas ($Levene=1.98$, $p=.15$), la prueba *post hoc* indicada era la de *Scheffé*, la cual demostró diferencias entre el grado de alcance subjetivo bajo y el alto $p=.02$, $IC\ 99\%$ [-0.85, -0.77].

En el alcance, los participantes con mejor grado de alcance subjetivo tuvieron más compromiso ($M_{\text{Grado de alcance subjetivo bajo}}=6.30$, $DE=0.92$, $M_{\text{Grado de alcance subjetivo mediano}}=6.79$, $DE=0.33$, $M_{\text{Grado de alcance subjetivo alto}}=6.87$, $DE=0.30$). Debía emplearse la prueba de *Games-Howell* ($Levene=11.46$, $p<.001$), pero no fue significativa.

Quienes tuvieron un grado de alcance subjetivo mayor fueron más flexibles ($M_{\text{Grado de alcance subjetivo bajo}}=5.29$, $DE=1.06$, $M_{\text{Grado de alcance subjetivo mediano}}=5.99$, $DE=0.49$, $M_{\text{Grado de alcance subjetivo alto}}=6.03$, $DE=0.68$). Por la falta de homogeneidad de varianzas ($Levene=3.52$, $p=.04$), debía emplearse la prueba de *Games-Howell*, pero no fue significativa.

También fueron más organizados aquellos con un mejor grado de alcance subjetivo ($M_{\text{Grado de alcance subjetivo bajo}}=4.98$, $DE=1.36$, $M_{\text{Grado de alcance subjetivo mediano}}=6.13$, $DE=0.70$, $M_{\text{Grado de alcance subjetivo alto}}=6.30$, $DE=0.58$); la prueba de *Games-Howell* ($Levene=8.70$, $p<.001$) demostró que el grado de alcance subjetivo bajo fue diferente del mediano $p=.02$, $IC\ 99\%$ [-1.20, -1.10] y del alto $p=.009$, $IC\ 99\%$ [-1.37, -1.27].

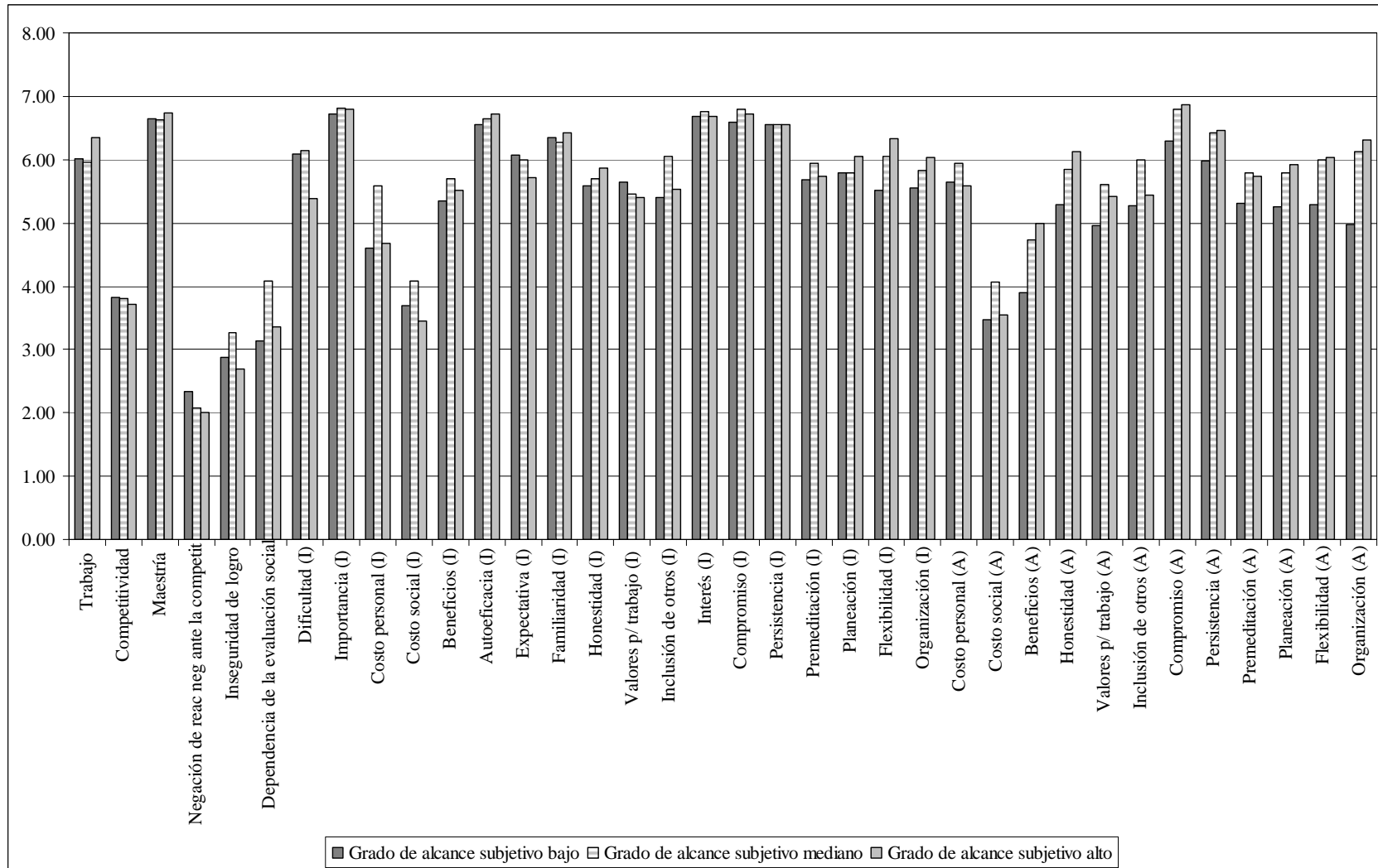


Figura 11.
Comparación entre grupos conformados por el Grado de alcance subjetivo, en los estudiantes de doctorado.

Antes de describir los resultados de las hipótesis tres y cuatro, se comenta cómo se prepararon los datos para llevar a cabo los análisis de regresión. Con la finalidad de disminuir el número de variables participantes, se efectuaron análisis factoriales de segundo orden. Posteriormente, se obtuvieron las correlaciones entre esos factores, prerequisite indispensable para determinar qué regresiones llevar a cabo y con qué variables.

Análisis factoriales de segundo orden

Con el afán de disminuir las variables a incluir en la predicción del Dictamen dado por el jurado y del Grado de alcance subjetivo, se llevaron a cabo seis análisis factoriales de segundo orden con rotación ortogonal: uno confirmatorio y cinco exploratorios. Las variables se organizaron según la personalidad, en el caso del análisis confirmatorio (e.g. Motivación de logro) y por las etapas de alcance correspondientes, en los exploratorios (e.g. Elección, Establecimiento, Aceptación, Planeación y Ejecución; ver Tabla 15).

Las correlaciones de los factores de primer orden fueron medianas y bajas. Costos y Beneficios, de la variable Elección (segundo orden), así como Interés y Familiaridad de la variable Establecimiento (segundo orden) no correlacionaron entre sí. Autoeficacia y Compromiso tuvieron una correlación alta y pertenecieron a la variable de Aceptación (segundo orden). Inclusión de otros y Honestidad, ambos de la variable Ejecución, sólo correlacionaron con algunos de los factores incluidos en esa variable de segundo orden a conformar.

Honestidad, Persistencia e Inclusión de otros no formaron parte de ningún factor, ya que Persistencia cargó en dos factores y las demás quedaron como elemento único en el factor 2 y 3, respectivamente, por lo que se introdujeron al análisis tal como habían estado en los factores de primer orden (ver Tabla 15).

En un inicio, se incluyeron los 10 reactivos que se consideraron dimensiones de meta (ver Apéndice K), pero se excluyeron por no aportar claridad a los factores, razón por la cual ya no se emplearon en ningún análisis.

Se siguió la estructura generada en los análisis factoriales de segundo orden de la etapa de intención, para conjuntar las variables en la etapa de alcance. Debido a que algunos factores de primer orden de la etapa de alcance no estaban completos, no se contemplaron en los análisis previos, sin embargo, para conformar los factores de segundo orden en el alcance, se consideraron los reactivos de la EAM incluidos en el factor. Uno de esos casos fue el de

autoeficacia, que solamente tenía tres reactivos en el alcance (de cuatro medidos en la intención), conformándose la Aceptación de la etapa de alcance, con los tres reactivos de autoeficacia más el factor Compromiso.

Tabla 15.

Análisis factoriales de segundo orden para la integrar los pasos de alcance.

Subescalas incluidas	Factores resultantes			Total
<i>Personalidad</i> ⁺	Motivación de logro negativa	Motivación de logro positiva		
Dependencia de la evaluación social	0.82		0.16	
NRNC	0.78		-0.27	
Competitividad	0.68		-0.18	
Inseguridad de logro	0.65		0.03	
Maestría	-0.03		0.90	
Trabajo	-0.07		0.87	
<i>R</i> ²	35.94%		28.27%	64.21%
<i>α</i>	.92		.86	.90
<i>Elección</i> ⁺⁺	Factores en contra al elegir	Factores a favor al elegir		
Dificultad	.86		.09	
Costo personal	.79		-.16	
Costo social	.69		.01	
Beneficios (F)	.16		.87	
Importancia (F)	-.21		.85	
<i>R</i> ²	38.19%		30.26%	68.45%
<i>α</i>	.74(.70) ^a		.80(.86) ^a	.74(.83) ^a
<i>Establecimiento</i> ⁺	Establecimiento			
Expectativa de resultado (In)	.74			
Familiaridad (In)	.73			
Interes (F)	.59			
<i>R</i> ²	47.45%			
<i>α</i>	.61(.57) ^a			
<i>Aceptación</i> ⁺	Aceptación			
Autoeficacia (F)	.89			
Compromiso (F)	.89			
<i>R</i> ²	79.71%			
<i>α</i>	.68(.83) ^a			
<i>Planeación</i> ⁺	Planeación			
Premeditación (F)	.87			
Planeación (F)	.87			
<i>R</i> ²	75.31%			
<i>α</i>	.68(.83) ^a			
<i>Ejecución</i> ⁺⁺⁺	Ejecución	Factor 2	Factor 3	
Flexibilidad	0.79		0.03	-0.28
Valores para el trabajo	0.78		-0.03	0.24
Organización	0.66		0.38	0.39
Honestidad ^x	-0.08		0.89	-0.20
Persistencia ^b	0.31		0.60	0.40
Inclusión de otros ^b	0.02		-0.06	0.88
<i>R</i> ²	29.45%			
<i>α</i>	.75(.73) ^a			

Nota: Las cargas factoriales >.40 están en negritas. Método de extracción: Componentes principales. ⁺ Sin rotación. ⁺⁺ Rotación ortogonal con normalización *Kaiser*, obtenida en 3 iteraciones. ⁺⁺⁺ Rotación ortogonal con normalización *Kaiser*, obtenida en 6 iteraciones. NRNC= Negación de reacciones negativas ante la competitividad.

^a Entre paréntesis aparece la confiabilidad de los factores de segundo orden de la etapa de alcance. ^b Variable que quedó fuera de algún factor, pero que se incluyó en las regresiones como una variable por sí misma.

Para calcular la confiabilidad del factor de segundo orden se utilizaron todos los reactivos (e.g. Factores a favor al elegir se conformó por beneficios e importancia, por lo que se incluyeron los reactivos bene1, bene2, bene3, bene4, bene5, imp1, imp2, imp3, imp4).

Los factores de segundo orden con las medias aritméticas más altas fueron Aceptación en ambas etapas, Motivación de logro positiva y Establecimiento en la etapa de intención (ver Tabla 16). El grado de alcance tuvo una media aritmética de 49.09 y una desviación estándar de 14.67.

Tabla 16.

Descripción de los factores de segundo orden durante la intención y el alcance y el grado de alcance.

Factores de segundo orden	Min	Max	M	DE	Sesgo	Kurtosis
Motivación de logro negativa	1.63	5.32	3.12	0.84	0.31	-0.18
Motivación de logro positiva	5.00	6.92	6.39	0.39	-1.27	2.63
Factores en contra al elegir (I)	2.30	7.00	4.89	1.01	-.28	-.38
Factores a favor al elegir (I)	3.60	7.00	6.16	0.80	-1.22	1.23
Establecimiento (I)	4.43	7.00	6.33	0.59	-1.08	1.50
Aceptación (I)	5.75	7.00	6.69	0.35	-1.10	0.24
Planeación (I)	4.20	6.90	5.84	0.64	-0.46	-0.37
Ejecución (I)	3.08	6.92	5.77	0.77	-1.53	3.50
Factores en contra al elegir (A)	1.78	7.00	4.82	1.14	-0.57	-0.01
Factores a favor al elegir (A)	1.45	6.90	5.20	1.22	-1.04	1.07
Establecimiento (A)	3.44	7.00	5.64	0.83	-0.47	-0.17
Aceptación (A)	3.88	7.00	6.55	0.60	-2.14	6.19
Planeación (A)	2.90	6.90	5.67	0.92	-1.12	0.92
Ejecución (A)	4.08	6.92	5.70	0.71	-0.46	-0.34
Grado de alcance	10.00	66.00	49.09	14.67	-1.07	0.96

Correlaciones entre factores de segundo orden

Al efectuar la prueba de correlación de *Pearson* a los factores de segundo orden, se encontraron correlaciones moderadas. Se presentan enseguida las que fueron estadísticamente significativas, con un coeficiente de correlación igual o superior a .50.

En la etapa de intención (ver Tabla S1 del Apéndice S) se tuvo que Aceptación correlacionó con Factores a favor al elegir ($r=.51$, $p<.001$), Establecimiento ($r=.63$, $p<.001$), Ejecución ($r=.53$, $p<.001$) y Persistencia ($r=.65$, $p<.001$) y Planeación correlacionó con Ejecución ($r=.55$, $p<.001$).

En la etapa de alcance (ver Tabla S2 del Apéndice S) se encontró que Establecimiento correlacionó con Factores a favor al elegir ($r=.50$, $p<.001$) y con Grado de alcance ($r=.65$, $p<.001$). Aceptación correlacionó con Factores a favor al elegir ($r=.56$, $p<.001$), Establecimiento ($r=.52$, $p<.001$), Planeación ($r=.58$, $p<.001$), Ejecución ($r=.69$, $p<.001$), Persistencia ($r=.61$,

$p < .001$) y Grado de alcance ($r = .65$, $p < .001$). Planeación correlacionó con Factores a favor al elegir ($r = .52$, $p < .001$), Ejecución ($r = .74$, $p < .001$) y Persistencia ($r = .68$, $p < .001$). Ejecución correlacionó con Persistencia ($r = .62$, $p < .001$) e Inclusión de otros ($r = .52$, $p < .001$), a su vez, Persistencia correlacionó con Grado de alcance ($r = .58$, $p < .001$).

Hipótesis 3

H_3 Los predictores estadísticamente significativos del Grado de alcance serán Factores en contra al elegir, Establecimiento, Planeación, Ejecución, Fuerza de la intención y Fuerza constatada de la intención.

Se efectuaron regresiones lineales con el método *stepwise* del SPSS®, considerando en dicho análisis únicamente a las variables que correlacionaron significativamente con el Grado de alcance. En el caso de los estudiantes de doctorado, se introdujeron: Motivación de logro positiva, Factores a favor al elegir, Establecimiento, Aceptación, Planeación, Ejecución, Persistencia, Inclusión de otros, Honestidad, todas ellas de la etapa de alcance y Estado civil y Fuerza constatada de la intención.

Las variables predictoras del Grado de alcance fueron Establecimiento ($\beta = .49$, $p < .001$), Persistencia ($\beta = .47$, $p < .001$), Estado civil ($\beta = -.29$, $p < .001$) y Fuerza constatada de la intención ($\beta = -.19$, $p = .02$). Éstas conformaron el modelo seis ($gl = 1$, 39 , $R^2_{aj} = .74$). El valor de *Durbin-Watson* (1.74) no indicó la existencia de colinealidad. El error típico de la estimación para el modelo (7.41) indicó un buen ajuste de la recta de regresión. Los límites del intervalo de confianza al 99% fueron estrechos, lo que podría sugerir estimaciones precisas y estables (ver Tabla T1 del Apéndice T). La mayoría de las *Beta* en el modelo seis tuvieron signo positivo, excepto el Estado civil y la Fuerza constatada de la intención. Los solteros fueron los que tuvieron mejor alcance de la meta y entre menos horas dedicaban a alcanzar la meta, mejor había sido su grado de alcance. Cabe mencionar que en el primer modelo, la variable que ingresó en primer lugar fue Aceptación, pero salió en el cuarto modelo, ya que su *Beta* dejó de ser significativa.

Hipótesis 4

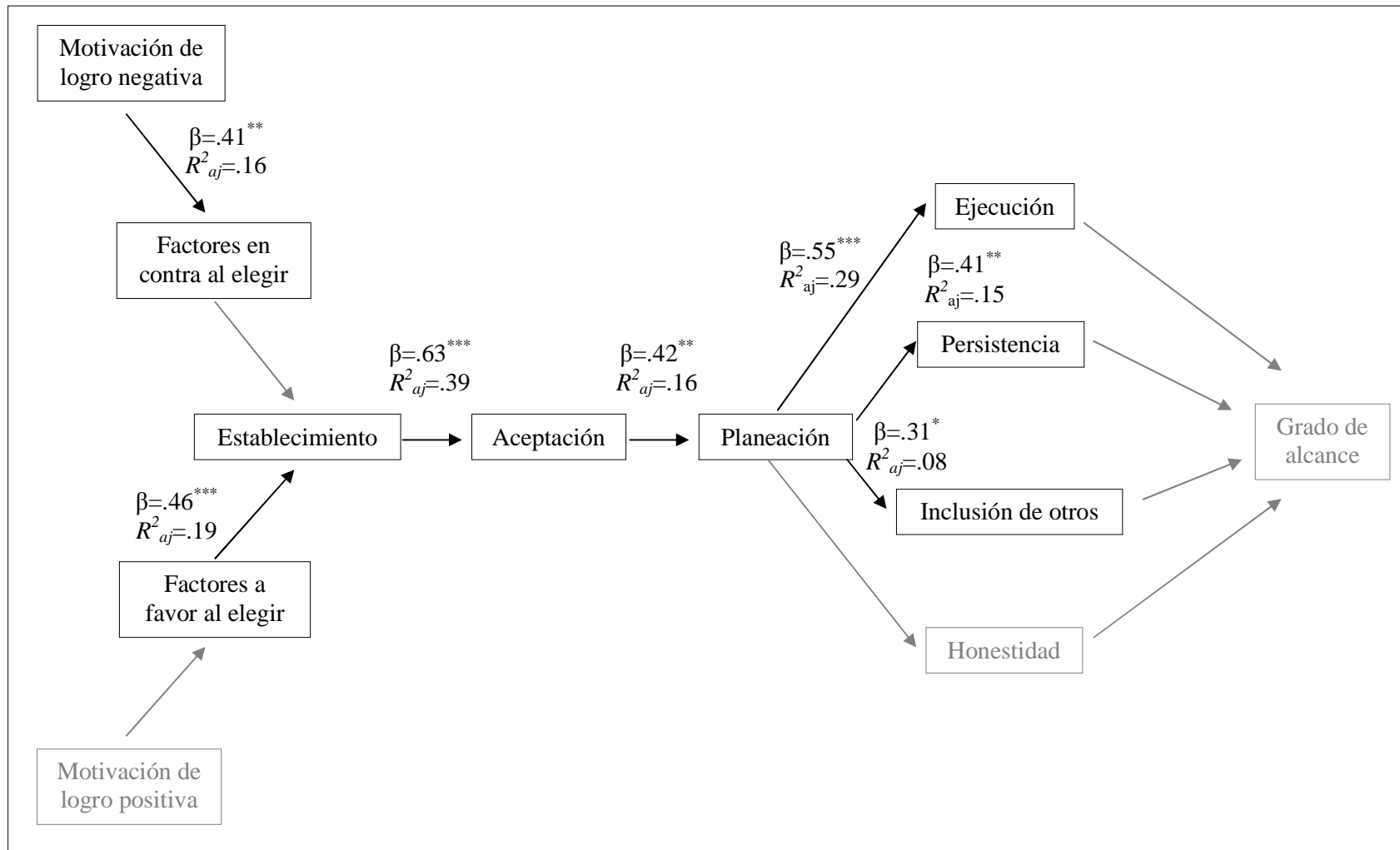
H_4 La secuencia quedará integrada en concordancia con el orden de las variables incluidas en los pasos de alcance.

Se generó el esquema conceptual en el que deberían ordenarse las variables de segundo orden, por los pasos de alcance (ver Apéndice U). Después se efectuaron regresiones lineales con el método *stepwise* del SPSS®, colocándose las variables antecedentes como factores y las que le seguían como variables dependientes, según se ubicaron en el esquema conceptual. A su vez, las variables dependientes se convirtieron en factores para la siguiente regresión.

En la etapa de intención se obtuvo un modelo heurístico que observó rectas de regresión con valores de medianos a bajos y con proporciones bajas de varianza explicada. No hubo ecuaciones de regresión hacia la variable dependiente final, que fue Grado de alcance. Las *Beta* fueron similares en todos los casos, pero la más fuerte fue en el Establecimiento como predictor de la Aceptación, como se ve más adelante (ver Tabla T2 del Apéndice T). En todos los casos, las rectas de regresión mostraron buen ajuste, ya que el error típico de la estimación se ubicó entre 0.28 a 0.95. No se detectó colinealidad, pues el valor de *Durbin-Watson* se encontró entre 1.54 y 2.11 y los índices de condición estuvieron por debajo o apenas rebasaron el valor máximo deseable de 15; solamente las predicciones de Establecimiento a Aceptación (21.84) y de Aceptación a Planeación (38.36) tuvieron un índice de condición elevado, lo cual pudiera sugerir colinealidad. En la Figura 12 aparecen desvanecidas las variables que no entraron en ninguna ecuación.

Se comenzó con las variables de personalidad: Motivación de logro negativa y Motivación de logro positiva, para predecir Factores en contra al elegir, que resultó estadísticamente significativa para la Motivación de logro negativa como predictor de los Factores en contra al elegir ($\beta=.41$, $p=.002$, $gl=1$, 54, $R^2_{aj}=.16$). La segunda regresión fue Motivación de logro negativa y Motivación de logro positiva para predecir Factores a favor al elegir, pero el programa no introdujo ninguna variable a la ecuación. En la tercera regresión, se introdujeron los Factores en contra al elegir con los Factores a favor al elegir como predictores del Establecimiento. Resultó que Factores a favor al elegir predijo al Establecimiento ($\beta=.46$, $p<.001$, $gl=1$, 54, $R^2_{aj}=.19$).

La cuarta regresión resultó estadísticamente significativa y tuvo como variable independiente al Establecimiento y como variable dependiente a la Aceptación ($\beta=.63$, $p<.001$, $gl=1$, 54, $R^2_{aj}=.39$). En la quinta regresión Aceptación fue la variable independiente y Planeación la dependiente; ésta resultó estadísticamente significativa ($\beta=.42$, $p=.001$, $gl=1$, 54, $R^2_{aj}=.16$).



Nota: R^2_{aj} = Varianza explicada corregida.
 $*$ $p < .05$. $**$ $p < .01$. $***$ $p < .001$.

Figura 12.

Secuencia de los factores de segundo orden durante la intención en estudiantes de doctorado.

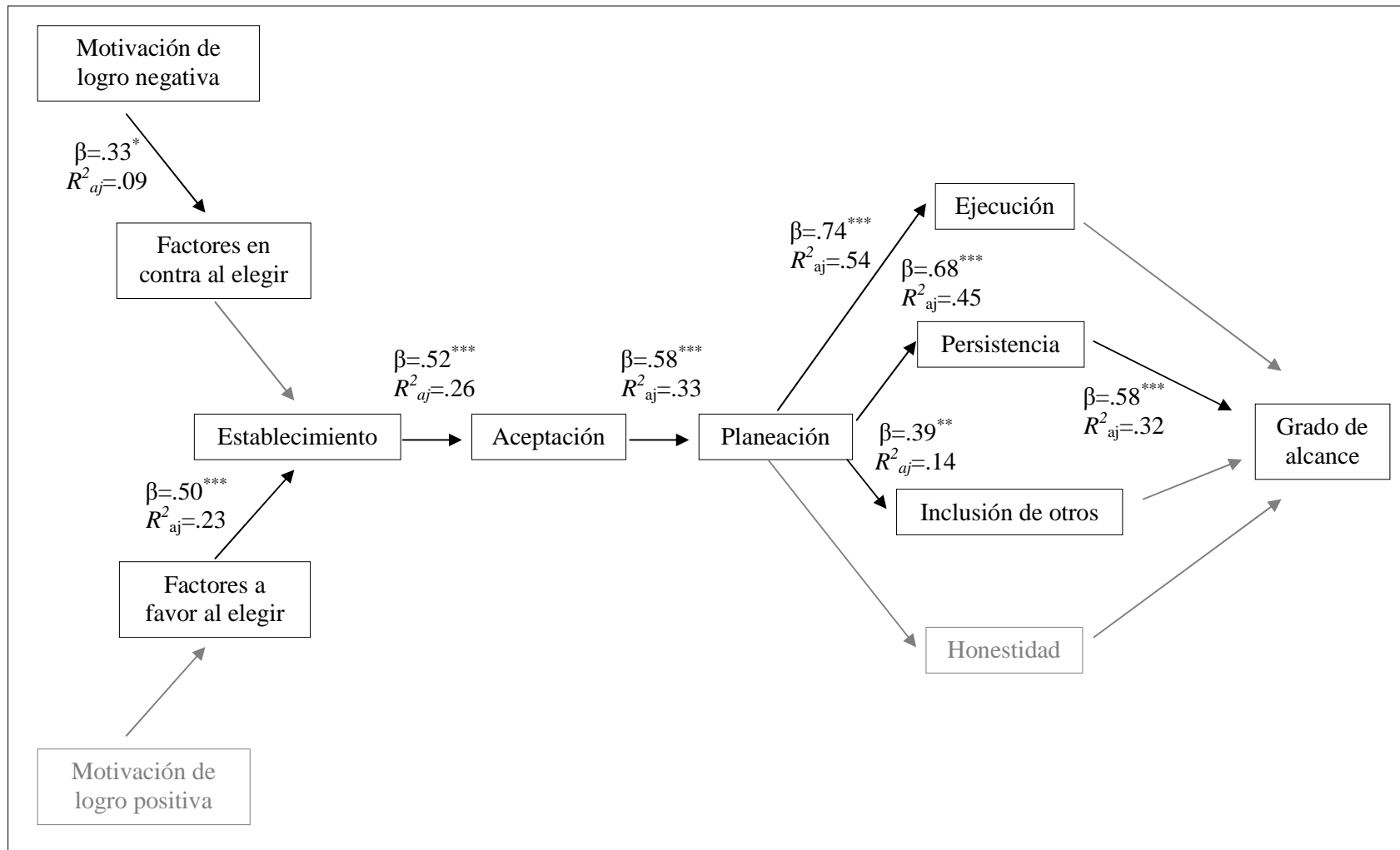
La sexta regresión fue la de la Planeación como predictora de la Ejecución. Ésta fue estadísticamente significativa ($\beta=.55$, $p<.001$, $gl=1$, 54, $R^2_{aj}=.29$). La séptima regresión se efectuó para Planeación como variable independiente y para Persistencia como variable dependiente. Esta regresión resultó estadísticamente significativa ($\beta=.41$, $p=.002$, $gl=1$, 54, $R^2_{aj}=.15$). La octava regresión fue estadísticamente significativa al emplear a la Planeación como predictora de la Inclusión de otros ($\beta=.31$, $p=.02$, $gl=1$, 54, $R^2_{aj}=.08$).

En la novena regresión se metió como factor a la Planeación y como variable dependiente a la Honestidad, pero no resultó ninguna ecuación predictora. En la décima regresión se introdujeron Ejecución, Persistencia, Inclusión de otros y Honestidad, pero ninguna predijo al Grado de alcance.

El modelo heurístico que se generó en la etapa de alcance observó rectas de regresión con valores medianos y con proporciones bajas de varianza explicada, excepto en las que la Planeación predijo a la Ejecución y a la Persistencia. Solamente la Ejecución predijo al Grado de alcance (ver Tabla T3 del Apéndice T). Se encontró buen ajuste en las rectas de regresión de esta secuencia pues el error típico de la estimación se ubicó entre 0.48 y 12.10. No se encontró colinealidad ni con el valor *Durbin-Watson*, que fluctuó entre 1.58 y 2.07, ni tampoco mediante el índice de condición que fue de 7.61 a 12.55, excepto para la regresión de Aceptación como predictora de la Planeación, en la cual este último valor fue más alto de lo recomendable (21.91). En la Figura 13 aparecen desvanecidas las variables que no entraron en ninguna ecuación.

La primera regresión introdujo a la Motivación de logro negativa y a la Motivación de logro positiva, como predictoras de los Factores en contra al elegir. Sólo la Motivación de logro negativa los predijo ($\beta=.33$, $p=.01$, $gl=1$, 54, $R^2_{aj}=.09$). La segunda regresión introdujo a la Motivación de logro negativa y a la Motivación de logro positiva como factores, pero no predijeron a los Factores a favor al elegir.

La tercera regresión tuvo como variables independientes a los Factores en contra al elegir y a los Factores a favor al elegir y como variable independiente al Establecimiento. Solamente los Factores a favor al elegir predijeron al Establecimiento ($\beta=.50$, $p<.001$, $gl=1$, 54, $R^2_{aj}=.23$). La cuarta regresión fue Establecimiento como predictor de la Aceptación, la cual resultó estadísticamente significativa ($\beta=.52$, $p<.001$, $gl=1$, 54, $R^2_{aj}=.26$).



Nota: R^2_{aj} = Varianza explicada corregida.
 $*$ $p < .05$. $**$ $p < .01$. $***$ $p < .001$.

Figura 13.
 Secuencia de los factores de segundo orden durante el alcance en estudiantes de doctorado.

La quinta regresión fue Aceptación que predijo, con valores estadísticamente significativos, a la Planeación ($\beta=.58$, $p<.001$, $gl=1$, 54 , $R^2_{aj}=.33$). La sexta regresión también fue estadísticamente significativa, al tener como variable independiente a la Planeación y como variable dependiente a la Ejecución ($\beta=.74$, $p<.001$, $gl=1$, 54 , $R^2_{aj}=.54$).

La séptima regresión tuvo a la Planeación como variable independiente y a la Persistencia como dependiente, resultando estadísticamente significativa ($\beta=.68$, $p<.001$, $gl=1$, 54 , $R^2_{aj}=.45$). En la octava regresión, la Planeación predijo significativamente a la Inclusión de otros ($\beta=.39$, $p=.003$, $gl=1$, 54 , $R^2_{aj}=.14$), mientras que en la novena regresión no se introdujo a ninguna variable cuando se propuso a la Planeación, como predictora de la Honestidad.

La décima regresión tuvo como factores al conjunto de variables conformado por la Ejecución, la Persistencia, la Inclusión de otros y la Honestidad y como variable dependiente al Grado de alcance. La única que predijo a éste último fue la Persistencia ($\beta=.58$, $p<.001$, $gl=1$, 42 , $R^2_{aj}=.32$).

Discusión

Puesto que desde un inicio se decidió abordar a una población que destacara en algún ámbito de su vida, se esperaba que las variables no tuvieran una distribución normal, sino sesgada. También se tenía la expectativa de que hubiera consistencia entre los resultados y la teoría, en cuanto a las diferencias por sexo y edad, así como en torno a las variables que compartían quienes tuvieran un mejor alcance de la meta y que harían la diferencia entre los que no la alcanzaron o tuvieron un desempeño inferior; igualmente, se esperaba encontrar las variables predictoras e integrarlas en una secuencia. A continuación se presenta la discusión conservando el orden presentado en este párrafo que describió generalidades sobre el análisis descriptivo realizado y sobre las hipótesis que guiaron la investigación.

Análisis descriptivo

Prácticamente todas las variables estuvieron muy por encima de su media teórica, sin embargo, sólo se discuten las que destacaron de entre ellas. Las variables con las medias aritméticas mayores fueron congruentes teórica y conceptualmente, con lo que la literatura ha informado acerca de aquellas asociadas al buen desempeño o a su mejora. Generalmente, se hallan interrelacionadas, por lo que aquí se comentan en particular y en su relación con las

otras. En la intención, las variables que tuvieron las medias más altas fueron importancia, compromiso, interés, autoeficacia y familiaridad; las variables de motivación de logro más fuertes fueron los rasgos de maestría y de trabajo y en la etapa de alcance, las variables que tuvieron el puntaje mayor fueron compromiso y persistencia.

Determinar la importancia de lo que se desea alcanzar es una evaluación que da como resultado el establecimiento de la meta o según las teorías de expectativa-valor, es uno de los aspectos que determinan la motivación que se tendrá para decidir alcanzarla, por lo que es uno de los prerrequisitos para el logro.

Si se recuerda el modelo de P. J. Eccles et al. (1983 en J. S. Eccles y Wigfield, 2002) sobre el valor subjetivo de la meta, particularmente su definición del valor intrínseco, entendido como el interés o disfrute de llevar a cabo la tarea, se tendría que existe traslape entre la importancia y el interés, variables que resultaron altas.

Varias metas pueden ser importantes al mismo tiempo, por ello es necesario establecer aquellas que sean prioritarias, según el punto de vista personal. Se comprobó que la prioridad de la meta moderaba la relación entre el optimismo y el compromiso con la meta (Geers, Wellman y Lassiter, 2009), en varios dominios, tales como persistir en el ejercicio, prepararse un examen, asistir a clases, hacer amigos y una medida escolar estandarizada.

Por otra parte, una meta altamente valorada afecta tanto al esfuerzo como a la persistencia (Latham y Locke, 2006); coincidentemente, la persistencia durante el alcance también fue alta.

Importancia y compromiso son dos de las variables que la teoría del establecimiento de meta considera parte del atributo llamado proceso –de planteamiento y alcance– (Lee et al., 1989; Latham y Locke, 1991; Locke, 1991), por lo que están relacionadas (Latham y Locke, 1991; Emmons, 1989).

El compromiso es el grado en el cual la persona se apega a la meta, teniendo determinación para alcanzarla y para mantenerse en ella a pesar de los obstáculos (Latham y Locke, 1991). Esta definición abarca a la persistencia, al hablar de permanecer en el intento. Otros autores incluyen al esfuerzo para definir al compromiso (Raabe et al., 2007).

La persona establece dos compromisos durante el proceso de alcance de una meta. El primero es el que se establece cuando se forma una intención de meta e implica

comprometerse con la meta (Gollwitzer y Sheeran, 2006). El segundo es cuando la persona se compromete a responder ante la clave situacional e iniciar las acciones; éste se establece mediante la formación de una intención de implementación (Schweiger Gallo et al., 2009).

En esta investigación, los reactivos del factor Compromiso indicaron que los participantes habían establecido una meta, es decir, que formaron una intención de meta, tal como lo ha descrito Gollwitzer (1999). El compromiso con la detección de las claves para iniciar las acciones no se midió, puesto que no se estableció una intención de implementación. Lo más cercano a ello, fue preguntarles sobre el número de horas que planeaban dedicar al alcance, que quizá fue un precurrente de la intención de implementación, la cual define el cómo, cuándo y dónde llevar a cabo las acciones requeridas para el logro.

Si bien el compromiso no asegura el alcance, es una variable moderadora del desempeño. En las investigaciones realizadas (Latham y Locke, 1991; Lee et al., 1989; Locke y Latham, 2002; Perry et al., 2006), éste tuvo como puntos clave la importancia y la autoeficacia. Además de ese rol moderador, el compromiso también puede operar como una causa directa del desempeño (Latham y Locke, 1991). El compromiso afecta a la persistencia (Latham y Locke, 1991) y está relacionado con la expectativa de éxito (Emmons, 1989). Ya que el compromiso fue alto en ambas etapas y dada la interconexión con otras variables, se comprobó tanto el papel primordial que tiene en relación con el logro, como las relaciones que guarda con las variables ya descritas.

Koo y Fishbach (2008) investigaron sobre algo que pudiera ser ejemplo de lo anterior. Ellos encontraron que ante un compromiso incierto, los participantes infieren que la meta es importante, con base en lo que han alcanzado (*to-date information*) y se adhieren a ella. Cuando el compromiso es seguro, los participantes esperan progresar en la meta, por lo que se enfocan en lo que les falta por lograr (*to-go information*). Específicamente, las personas analizan su nivel de compromiso, cuando éste es incierto y se enfocan en su nivel de progreso, cuando el compromiso es certero.

En algunos casos, el interés se confunde con el compromiso, ya que para Renninger (2000), el primero corresponde al involucramiento total y continuo de una persona con un contenido particular. Puesto que además se caracteriza por la atención focalizada (Hidi, 2000; Renninger, 2000), el interés se parece a la orientación de maestría descrita por Dweck y Leggett (1988, 2000), variable que también resultó alta en esta investigación.

En lo concerniente al interés, cuando hay un ambiente neutral para alcanzar una meta de propósito (maestría o desempeño), los individuos se desempeñan mejor cuando el interés es alto, pero cuando tienen una meta de propósito incongruente (meta de desempeño y metas de evitación) disminuye ese efecto positivo de éste sobre el desempeño (Van Yperen, 2003).

En opinión de Bandura (1977), la autoeficacia es el mecanismo central de la capacidad para ser agente causal y por medio de ella, la persona determina su perseverancia ante las dificultades (Bandura, 1982, 1986) y el compromiso con la meta (Bandura, 1993; Locke et al., 1984), variables que destacaron en este estudio. En otros estudios, la autoeficacia mejoró y predijo al desempeño (Locke et al., 1984) y se relacionó más fuertemente con el desempeño pasado, por lo que cobra sentido que haya resultado alta la variable de familiaridad.

Fue interesante contrastar la medición de la familiaridad con la pregunta efectuada en los datos generales, sobre las actividades realizadas por los participantes, antes de sus estudios doctorales y que tenían que ver con su experiencia en la investigación. Se encontró que la gran mayoría había elaborado una tesis y que había efectuado investigación antes de ingresar al doctorado, además de que la mitad ya contaba con el grado de maestría, lo cual sin duda afecta al desempeño, tal como se indica en el siguiente párrafo.

Algunas investigaciones (Ajzen, 2002b; Gollwitzer, 1999) han dado a conocer que la conducta pasada se convierte en un mejor predictor de la conducta, que las intenciones que tuvo la persona. La familiaridad cobra fuerza como predictora de la conducta cuando las intenciones y las actitudes son ambivalentes, inciertas o inestables, pero pierde el efecto cuando existe un plan detallado que especifica cómo, cuándo y dónde deberá llevarse a cabo la conducta (Ajzen, 2002b), quizá por ello familiaridad no fue una variable predictora del logro.

Importancia, interés, autoeficacia, familiaridad y compromiso participan al inicio de la secuencia del proceso de alcance y se supondría que deberían ser más fuertes en la etapa de intención, puesto que son motivacionales, aspecto que coincidió con los resultados; solamente compromiso y persistencia, que son variables asociadas a todo el proceso, permanecieron fuertes durante la etapa de alcance.

En primer lugar, los participantes hicieron una evaluación sobre qué tan importante era la meta planteada, que derivó en determinar que estaban interesados en alcanzarla y como consecuencia, se comprometieron con su alcance y persistieron en ello. Para complementar la toma de decisión de comprometerse, las personas evaluaron qué tan capaces de lograr la meta

se consideraban (autoeficacia) y si con anterioridad habían llevado a cabo acciones semejantes a las que necesitarían para tener éxito (familiaridad).

De las variables de motivación de logro, los rasgos de maestría y trabajo fueron los que destacaron por su media aritmética, aspectos que sin duda resultan relevantes para mantenerse en metas a largo plazo (i.e. terminar el doctorado) y para alcanzar submetas (i.e. aprobar los exámenes). Darnon, Dompnier, Delmas, Pulfrey y Butera (2009) encontraron que, los profesores de psicología promueven en sus alumnos universitarios, el establecimiento de metas de maestría, pero que la universidad les promueve las de desempeño.

Al resultar alta la maestría, era de esperarse que las variables de NRNC y de Dependencia de la evaluación social fueran bajas, pues los estudiantes estaban centrados en su mejora y no en la demostración de sus capacidades o habilidades ante otros, como fin último. Esto es bastante comprensible porque se trató de una muestra con logros académicos importantes. Aunado a ello, siendo alumnos que se están formando para desarrollar líneas de investigación independientes, debieron ser poco dependientes del juicio de los demás para definirse como personas o sus logros.

Ya que la muestra se autoseleccionó, como se sugiere cuando se trata de voluntarios, podría pensarse que los participantes tuvieron mayor seguridad en su desempeño y que responder a los instrumentos no representó una amenaza, pese a que era evidente la posibilidad de ser evaluados (López Suárez, Reyes Lagunes y Uribe Prado, 2010).

Cuando se piensa en las características del fenómeno bajo estudio y la muestra abordada, estos resultados cobran mayor significancia. Los estudiantes presentaron maestría, interés y compromiso, variables que son la base de las meta de maestría-aproximación (Elliot y McGregor, 2001). Puesto que este tipo de metas predicen a la motivación intrínseca (Cury et al., 2006), puede decirse que los estudiantes estuvieron motivados intrínsecamente. Para Elliot y Harackiewicz (1996) las metas de maestría generan alta persistencia y autoeficacia y se relacionan con el interés. Esto se refuerza con el hecho de que los participantes tuvieron altos el interés, el compromiso, la maestría, el trabajo y la persistencia. Lo anterior también indica que tuvieron motivación de logro (VandenBos, 2007), la cual consiste en el deseo de vencer obstáculos y tener maestría ante desafíos difíciles.

Otras investigaciones probaron que los referentes de aproximación, uno de los cuales son las metas de aproximación, tienen un efecto benéfico en la motivación y en el alcance

exitoso de una meta, y en específico, predicen ciertos resultados benéficos, como las calificaciones altas (Sullivan et al., 2006).

De igual manera, por las características de la población, no se esperaba que el dictamen obtenido por los estudiantes fuera bajo, tal como sucedió. En consecuencia, los participantes se sintieron satisfechos y mostraron un grado de alcance percibido casi total (ambas conformaron el grado de alcance subjetivo), seguramente por el esfuerzo empleado y el tiempo dedicado al alcance de la meta. Esto coincidió con los estudios exploratorios, cuando encontraron que la satisfacción y el bienestar eran consecuencia del logro, tal como Sheldon (2008) lo había descrito. De igual manera, la satisfacción pudo deberse a la retroalimentación que tuvieron los estudiantes el día del examen, ya que ésta se asocia con un mejor desempeño.

En promedio, la fuerza de la intención y la fuerza constatada de la intención fueron casi de una jornada laboral completa, pues fue de seis horas, lo cual correspondió con la dedicación de tiempo completo al doctorado. Este resultado fue contradictorio con lo encontrado por Louro, Pieters y Zeelenberg (2007), ya que informaron que ante la cercanía del alcance, las personas se esfuerzan menos, debido a que se concentran en otras metas. Esto pudiera explicar el retraso en la graduación, aún cuando se tiene todo terminado.

Por otra parte, aunque no todas las variables se midieron en las dos etapas, se encontró que no hubo diferencias estadísticamente significativas entre las medias de la intención y del alcance, lo cual podría indicar que se encontró consistencia en el comportamiento de los estudiantes de doctorado.

Las diferencias sólo se ubicaron en costos personales, que fueron mayores en el alcance y en los beneficios y en la persistencia, que fueron mayores en la intención. La explicación teórica giraría en torno a lo que Heckhausen y Gollwitzer (1987) indican sobre la modificación de las variables motivacionales y volitivas. Ellos dicen que las variables motivacionales podrían ser más susceptibles de modificarse, mientras que las volitivas serían más estables. Agregan que esto pudiera deberse a que, en las primeras predomina un esquema mental deliberativo, que gira en torno a las evaluaciones (e.g. costos, beneficios y persistencia) y en la segunda, uno de implementación, en el que las acciones son prioritarias.

También pudo deberse a que, cuando se está trabajando para alcanzar una meta a mediano plazo, al inicio se tienden a aminorar los costos y a magnificar los beneficios, de lo

contrario, la persona no se avocaría a conseguirla. Además, quizá durante la intención el entusiasmo para conseguir el logro es más fuerte, lo que impactaría a la persistencia.

La fuerza de la intención se mantuvo sin diferencias estadísticamente significativas, lo cual podría indicar que los estudiantes tenían un ritmo de trabajo establecido y que lo respetaban. Aunado a ello, puesto que el examen era una submeta de obtener el grado de doctor, podría pensarse sus actividades estaban bajo control volitivo y por ende, eran más estables.

Hubo pocas variaciones entre las submuestras de estudiantes del doctorado en psicología y otros doctorados. Puede decirse entonces, que los resultados generales fueron válidos. Las variaciones encontradas pudieron deberse a la conformación de cada una de las submuestras, tal como fue el caso de que hubo diferencias importantes en el sexo. Las mujeres predominaron en el doctorado en psicología y los hombres en los demás posgrados. Además, podría decirse que existen diferencias propias del área de estudio (Uribe Prado, 2007, conversación personal), pero éstas no pudieron probarse debido a la reducida cantidad de participantes por área de conocimiento.

De las cinco variables que fueron diferentes para ambas muestras, tres coincidieron con las diferencias encontradas en el patrón analizado por el sexo, las cuales fueron costo personal en la intención y valores para el trabajo y flexibilidad, ambas del alcance.

A continuación se discuten los resultados según los patrones generados a partir de las variables sexo, edad, dictamen y grado de alcance subjetivo. Este análisis fue importante porque si se acepta que la muestra estudiada destaca del resto de la población y que por lo menos, podría considerarse académicamente exitosa, encontrar las variables que destacan y las que resultan bajas, daría idea de cómo se integra el comportamiento exitoso. Aún más, encontrar las diferencias entre los grupos, específicamente cuando se clasifica a los estudiantes por dictamen, permitiría encontrar las variables que hacen la diferencia para tener un mejor desempeño.

Hipótesis 1: Las diferencias por sexo

H_1 Habrá diferencias estadísticamente significativas en el patrón de las variables objeto de estudio, cuando se utilice al sexo y a la edad como variables independientes.

Se comprobó la hipótesis de que hubo diferencias con respecto del sexo. Las diferencias estadísticamente significativas se dieron en tres variables de personalidad: trabajo, competitividad y NRNC. En la mayoría de las investigaciones efectuadas con las variables de orientación al logro, no se había encontrado que las mujeres presentaran mayor rasgo de trabajo, por ejemplo Del Castillo Arreola (2002) probó que el sexo no tenía efecto en esta variable. Se sabía que quienes puntuaban alto en ella, deseaban tener, por lo menos, el grado de maestría o de doctorado (Díaz Loving et al., 1989), lo cual coincidió con la actividad académica de la muestra abordada en esta investigación.

Puede ser que el comportamiento de las variables de orientación al logro esté cambiando, ya que Torres Cruz, Ruiz Badillo y Reyes Lagunes (2008), con alumnos de 14 a 23 años, encontraron que las mujeres presentaban un rasgo de trabajo mayor al de los hombres.

Por otra parte, se encontró que la competitividad fue mayor en los hombres, hallazgo comprobado previamente por varias investigaciones (Andrade Palos y Reyes Lagunes, 1990, Del Castillo Arreola, 2002, Díaz Loving et al., 1989; Espinosa Fuentes, 1989; Torres Cruz et al., 2008). La NRNC también fue mayor en los hombres, diferencia que Del Castillo Arreola (2002) y Torres Cruz et al. (2008), ya habían referido, esta variable hace referencia a la deseabilidad social.

Con esta muestra no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la maestría, según el sexo. En otras investigaciones los hallazgos han sido un tanto contradictorios, ya que algunos han probado que las mujeres tenían más maestría (Andrade Palos y Reyes Lagunes, 1990; Torres Cruz et al., 2008) y otros comprobaron que el sexo no tenía efecto en esta variable (Del Castillo Arreola, 2002). Lo que pudiera explicar que aquí no hubo diferencias por sexo, es que la maestría está presente en aquellos que tienen rendimiento escolar alto (Torres Cruz et al., 2008), requisito con el que cumplen los estudiantes desde su ingreso al programa doctoral, al tener un promedio superior a ocho.

Tampoco se encontraron diferencias para inseguridad de logro, sin embargo, otras investigaciones encontraron que fue mayor en las mujeres (Espinosa Fuentes, Pick de Weiss y Reyes Lagunes, 1988; Espinosa Fuentes y Reyes Lagunes, 1991) y también que presentaron mayor dependencia de la evaluación social (Del Castillo Arreola, 2002). Este último autor encontró que quienes tuvieron un rendimiento académico bajo, tuvieron puntajes más altos en el factor de Inseguridad de logro.

En la etapa de intención, pudo verse que los hombres tuvieron mayores beneficios y mayores expectativas de resultado, mientras que las mujeres vieron más costos personales. Muy probablemente, las mujeres hacen más sacrificios, mayores inversiones y pagan un precio más alto por estudiar el doctorado, aspectos que están vinculados a su rol social como lo explicó Horner (1974) en la evitación al éxito. De igual manera, las diferencias por sexo en cuanto al autosacrificio y la percepción de la mujer fue tratado por R. Díaz Guerrero

Raynor (1974b) argumentó que el esfuerzo de carrera proveía de una situación potencial que inducía la activación de la tendencia a evitar el éxito, mayormente en las mujeres, puesto que los estándares establecidos eran masculinos. Ellas temían el rechazo social debido a la consecución del éxito y los hombres debido al posible fracaso, lo cual es acorde con encontrar más alto en los hombres a la NRNC.

Debe recordarse que la mayoría de las mujeres de esta muestra se encuentran en edad reproductiva y que en el planteamiento de metas existen diferencias por sexo, específicamente, las mujeres deciden alcanzar primero sus metas de formar una familia y luego desarrollarse en el trabajo o viceversa (Perlmutter y Hall, 1985), por lo que pueden evaluar mayores costos personales derivados de lograr la meta o estar en el proceso.

En cambio, la evaluación más favorable que hicieron los hombres sobre los beneficios y las expectativas de resultado, se relaciona con la independencia y el bienestar económicos, así como con contar con recursos y tener seguridad para conseguir el resultado deseado. Quizá los hombres han generado más certezas sobre la consecución de empleo al egresar, mientras que las mujeres, mayor incertidumbre debido a la desigualdad de oportunidades laborales para hombres y mujeres, que existe en México.

A pesar de ello, pareciera que las mujeres siguen en la lucha al tener confianza en el rasgo de trabajo, además de que en el alcance se notó que fueron más honestas, que mostraron mayores valores para el trabajo y fueron más flexibles, siendo automodificadoras de su entorno. Esto pudiera verse como una capacidad de autorregulación para alcanzar sus metas, tal como Gollwitzer (1999; Gollwitzer y Brandstätter, 1997) considera a la flexibilidad en los esfuerzos de cara a las dificultades. Lo anterior da idea de la influencia de la cultura en el comportamiento, pero también de lo que dice Reyes Lagunes (2006, conversación personal), hay más diferencias por sexo que por cultura.

Hipótesis 1: Las diferencias por edad

La hipótesis sobre la diferencias en las variables, según la edad, también se comprobó. Los más jóvenes tuvieron mayor inseguridad de logro y evaluaron más costos personales, tanto en la intención como en el alcance. Al analizar la relación de estas variables, se encontró congruencia en el hallazgo, pues si los estudiantes no están seguros de sus capacidades y de lo que pueden lograr, pudieran evaluar mayores costos sin que necesariamente sea cierto. Aunado a ello, el que las tres variables hubieran disminuido conforme aumentaba la edad, pudiera indicar que la diferencia encontrada tendría que ver con la poca experiencia con la que cuentan los más jóvenes.

Aunque la inseguridad de logro es un rasgo de personalidad, pudiera pensarse que es moldeable a partir de la experiencia y de los logros cosechados con los años. Esto sería semejante a lo que ocurre con la autoeficacia, que se fortalece con las experiencias previas, los logros o el reforzamiento vicario (Bandura, 1993, 2007).

La inseguridad de logro podría estar relacionada con las expectativas de resultado o incluso con la autoeficacia, según la definición de Espinosa Fuentes (1989). El autor se refiere a aquella como la sensación de insuficiencia de recursos propios, como talento o pericia para conseguir el éxito.

Como ya se mencionó, se comprobó que los costos personales fueron mayores para la etapa de alcance, de lo que fueron en la intención, no así los costos sociales, que fueron consistentes. Esto podría implicar que las personas tuvieron que hacer más sacrificios o pagar más por lograr la meta, de lo que originalmente habían pensado.

Algunos estudios habían encontrado que los menores de 20 años tuvieron menos maestría (Espinosa Fuentes, 1989) y mayor dependencia de la evaluación social (Espinosa Fuentes, 1989, 1999), sin embargo, no se halló lo mismo. En general, no se apreciaron cambios importantes entre los grupos conformados por la edad, quizá debido a que las exigencias para quienes cursan el doctorado son iguales, además de haber similitud en la motivación, las habilidades, las tareas y las razones que tuvieron para estudiarlo, por lo que las diferencias por edad carecieron de importancia.

Las discrepancias encontradas entre este estudio y los de R. Espinosa Fuentes sobre la orientación al logro y la evitación al éxito, podrían deberse a los instrumentos empleados o a la

población abordada, ya que los resultados indican que la motivación de logro cambia con la edad, la posición social y las expectativas de rol (Véase Maehr & Simmonds, s.f.).

El patrón obtenido según el sexo y la edad fue bastante similar en cuanto a la distribución de las variables, presentándose altas las mismas variables. Debido a particularidades de la población, fueron pocas las diferencias estadísticamente significativas.

Hipótesis 2: Las diferencias según el dictamen

H_2 Habrá diferencias estadísticamente significativas en el patrón que siguen las variables, según el Dictamen dado por el jurado y el Grado de alcance subjetivo de la meta.

Se comprobó la hipótesis dos, al encontrar diferencias según el dictamen dado por el jurado en trabajo, honestidad, planeación y organización, durante la intención y en honestidad, inclusión de otros, compromiso, persistencia, planeación, flexibilidad y organización en el alcance. En todos los casos sus puntajes fueron mayores en los estudiantes que estuvieron aprobados. Pudiera decirse, entonces que, la presencia de estas variables mejora el desempeño o los resultados, tal como se describe a continuación.

El rasgo de trabajo hablaría de una atribución a sí mismos, puesto que se actuó en lo requerido. La honestidad se refirió a cuestiones de convivencia con los otros, por lo que cobra mayor significado al ver que la inclusión de otros también afectó al desempeño, como se describe más adelante.

En la subescala de organización se preguntó a los participantes por la organización que hacían de su tiempo, el cumplimiento de los plazos señalados y la administración de los recursos con los que contaban, por lo que fue bastante significativo que haya aparecido en las dos etapas, haciendo una diferencia importante entre aquellos que tuvieron un mejor dictamen. Estos reactivos se fundamentaron en los procesos de planeación, revisados en los antecedentes (Raabe et al., 2007).

En lo que concierne a la flexibilidad, se tiene que ésta sería propia de una persona que está desarrollando un proyecto de investigación, tanto en su planeación como en su ejecución. Asimismo, la tolerancia a la frustración es una de las características deseables en el perfil del investigador. Quienes tienen un foco de promoción se desempeñan mejor y generan más alternativas, esto querría decir que tienen más flexibilidad y se organizan más, mientras que los

que tienen un foco preventivo renuncian más pronto y son repetitivos, es decir, no son flexibles y no persisten, por lo que pudiera pensarse que la muestra tuvo un foco de promoción.

Todas las investigaciones sobre intenciones de implementación han comprobado su eficacia y los efectos benéficos sobre el desempeño (e.g. Aarts, Dijksterhuis y Miden, 1999; Gollwitzer y Brandstätter, 1997; Gollwitzer et al., 2003; Gollwitzer y Sheeran, 2006). Planear es el acto volitivo de conectar el logro de una meta (intención de meta) con la anticipación del contexto ambiental en el cual una meta se llevará a cabo (intención de implementación).

Esforzarse en alcanzar una meta y completar su logro son dos cosas diferentes (Aarts et al., 1999). Algunas veces completar la meta se pospone por varios minutos, horas, días o semanas, simplemente porque el alcance de metas requiere la interrupción de conductas habituales que se realizan a diario, algo que es más fácil de decir que de hacer. Establecer una intención de implementación ayuda a interrumpir las conductas mundanas y habituales (Aarts et al., 1999), que son las que fungen como distractores durante la persecución de la meta, con el fin de alcanzarla. La planeación consciente es tan fuerte que hasta puede romper hábitos indeseables y generar nuevos (Holland, Aarts y Langendam, 2006).

Como ya se mencionó, el compromiso funge como una variable moderadora y la persistencia como una mediadora del desempeño (Latham y Locke, 1991; Lee et al., 1989; Locke y Latham, 2002; Perry, Mesch y Paarlberg, 2006). En este caso, el compromiso de quienes aprobaron el examen fue casi total, lo cual habla de que esta variable motivacional hizo una diferencia importante en el desempeño. Un desempeño superior no siempre es resultado de un gran esfuerzo o de la persistencia, sino que depende de la comprensión cognoscitiva de la tarea y de la estrategia o plan necesario para completarla (Frese y Zapf, 1994 en Latham y Pinder, 2005).

Quizá la diferencia importante de discutir en este apartado sea la inclusión de otros, ya que puede encontrarse un trasfondo cultural importante para quienes viven en una cultura colectivista, como sería el caso de México. Tanto los que aprobaron el examen, como los que tuvieron el dictamen de aprobado con modificaciones leves, presentaron puntajes cercanos entre sí en cuanto a la inclusión de otras personas para alcanzar su meta.

Como se dijo anteriormente, los estudiantes de doctorado seguramente tuvieron una motivación de logro importante, cuestión que se da mayormente en las culturas individualistas. La distinción sobre los tipos de motivación de logro, vinculados a la cultura, que hizo K. S. Yang

(en Markus y Kitayama, 1991) puede aportar algo de claridad para entender los resultados. Los individuos con motivación de logro orientada individualmente se esfuerzan en alcanzar estándares internos de excelencia y son autónomos, mientras que los de la motivación de logro orientada socialmente buscan cubrir las expectativas de las personas significativas para ellos.

Sin duda alguna, los mexicanos que se inclinaron a hacer estudios de doctorado tienen una motivación de logro orientada individualmente, propia de las culturas individualistas que promueven el logro personal y en las cuales existe la competitividad (Triandis y Suh, 2002). Sin embargo, están inmersos y crecieron en una cultura mayormente colectivista, en la que se favorece la interdependencia y la sociabilidad.

Por lo que indicaron los resultados, los estudiantes de doctorado se enfocaron en la meta de aprobar su examen de doctorado específico y la alcanzaron, tal como lo harían las personas en una sociedad individualista, sin embargo, retoman su cultura de origen haciendo un híbrido, en el que otras personas cobran sentido para lograr la meta. Esta inclusión de otras personas en el proceso de alcance, ya se había notado en los estudios dos y tres de esta tesis.

Por otra parte, existen dos construcciones del sí mismo, que se hacen a partir del tipo de cultura. Éstos son el independiente y el interdependiente, cada uno con características distintas (Markus y Kitayama, 1991).

El sí mismo independiente está separado del contexto social, tiene límites, es unitario y estable, es interno y privado (capacidades, pensamientos y sentimientos), es único, se expresa, realiza atribuciones internas, promueve sus propias metas, es directo para comunicarse, para autoevaluarse los otros son importantes como elementos de comparación social, tienen capacidad para expresarse y validar sus atributos internos.

El sí mismo interdependiente está conectado con el contexto social, es flexible, variable, externo, público (*status*, roles, relaciones), pertenece y encaja en algo, ocupa el lugar que le corresponde, se compromete con acciones apropiadas, promueve las metas de los demás, es indirecto (lee la mente del otro), para autodefinirse se basa en las relaciones con los otros en contextos específicos, tiene capacidad para ajustarse y mantiene la armonía con el contexto social.

Ya que las relaciones con los demás son significativas para el logro, Fitzsimons y Shah (2008) indican que en el progreso hacia el alcance de una meta, las relaciones personales de

quien se planteó la meta impactan potencialmente al logro. Agregan que esas relaciones son instrumentales para el progreso del sí mismo hacia las metas actualmente activas.

Puesto que, tanto empírica como teóricamente, se ha comprobado que las personas que rodean a quienes alcanzan metas son importantes para el logro, es necesario decidir a quiénes se incluye, cómo se incluyen y bajo qué circunstancias. En el caso de la muestra estudiada, los otros significativos serían el tutor, los demás miembros del jurado, sus compañeros y su familia, aunque no se podría asegurar si en ese orden de importancia.

En un informe de investigación se reveló que es más importante la participación de la familia y de los miembros de la pareja romántica (Fitzsimons y Shah, 2008). En ese mismo documento, se sugiere que cuando una persona está motivada a alcanzar una meta, resultaría útil examinar quiénes podrían ayudarle, sólo cuando esa meta esté activa. Para una autorregulación efectiva, quien se planteó la meta debe tener un entendimiento adecuado de las metas, los rasgos y las conductas de la persona a incluir y cuál es la relación que guarda todo ello con la meta que intenta alcanzar. Finalmente, concluyen que el papel del otro en la facilitación de las metas, determina incluso la calidad de la relación.

En la investigación de Jehn y Pradhan Shah (2003) se encontró que cuando había relaciones de amistad entre los miembros de un grupo, tenían un mejor desempeño y habían sido más productivos, al realizar trabajo conjunto. También tuvieron más comunicación positiva, mayor compromiso y cooperación, pero no tuvo impacto en la mejoría de la planeación, la evaluación crítica, ni el monitoreo.

Por otra parte, las personas también influyen en las metas que adoptan, aún cuando no estén conscientes de ello. Aarts, Gollwitzer y Hassin (2004) encontraron que inconscientemente, las personas adoptan una meta cuando veían a otra esforzarse en alcanzarla. Por ello, es necesario que los estudiantes se rodeen de personas que se dediquen a lo que ellos buscan lograr.

Si dentro del contexto educativo existen personas significativas para el estudiante, podría practicarse el efecto de la profecía autocumplidora, ya que ésta es más efectiva cuando hay una creencia normativa fuerte (Sprott, Spangenberg y Fisher, 2003). Se recomienda entonces emplearlas, para promover conductas socialmente deseables.

En la etapa de alcance, el patrón por dictamen cargó más hacia las acciones y por ende, trató de variables volitivas, mientras que siempre están presentes el compromiso y la persistencia, variables motivacionales que hacen posible el logro.

Hipótesis 2: Las diferencias según el grado de alcance subjetivo

También se comprobó la hipótesis de que existían diferencias por el grado de alcance subjetivo. Éste se conformó por las variables: satisfacción con el logro obtenido y grado de alcance percibido. Se encontraron diferencias para trabajo, costo personal en la intención, flexibilidad en la intención y en el alcance; compromiso y organización, durante el alcance.

En comparación con el dictamen, se repitieron las variables de trabajo, compromiso, flexibilidad y organización. Las variables vinculadas al grado de alcance subjetivo fueron en su mayoría volitivas.

El compromiso y la flexibilidad fueron mayores en el grupo que tuvo grado de alcance subjetivo alto, sin embargo, sus valores fueron cercanos al del mediano. Puede atribuirse a la flexibilidad, el hecho de sentirse más satisfechos y apreciar más sus logros, ya que la flexibilidad es un rasgo propio de la inteligencia emocional (Mayer, Roberts y Barsade, 2008). Ver positivamente los resultados e identificar las emociones es característica propia de este tipo de inteligencia, la cual está vinculada con la felicidad y el bienestar.

Si como se dijo en el apartado anterior, el rasgo de trabajo favoreció que la persona actuara en lo requerido, quizá eso promovió mayor satisfacción.

El grupo con un grado de alcance subjetivo mediano evaluó más alto a los costos personales durante la intención, esa pudo ser la razón para no haberse sentido más satisfechos o tener una percepción mayor de su logro.

Hipótesis 3: Las regresiones para predecir el grado de alcance

H_3 Los predictores estadísticamente significativos del Grado de alcance serán Factores en contra al elegir, Establecimiento, Planeación, Ejecución, Fuerza de la intención y Fuerza constatada de la intención.

Casi en todos los casos, las correlaciones entre los factores de segundo orden, aumentaron su valor en la etapa de alcance y hubo más correlaciones y más fuertes entre las variables del alcance y el grado de alcance, lo cual resulta lógico por estar más cercanas a la

consecución de la meta. Desde que se analizaron las correlaciones se notó la secuencia que se integraría acorde al modelo conceptual previamente planteado.

Es posible que las correlaciones entre variables proporcionen más información que las propias regresiones, debido a que el análisis de regresión se llevó a cabo con una muestra pequeña y se incluyeron varios factores; como se sabe esto no da los mejores resultados. Generalmente, los estudios de predicción se han hecho con pocas variables.

Debido a la interconexión que existe entre las variables incluidas en el estudio, al conjuntarlas en los factores de segundo orden, era probable que hubiera colinealidad al introducir todas las variables en un mismo análisis. Estas suposiciones previas se desecharon, ya que en su mayoría, los resultados mostraron buen ajuste en la recta de regresión y la inexistencia de colinealidad.

Todas las variables incluidas en el análisis fueron de la etapa de alcance, pero solamente tuvieron capacidad predictiva el establecimiento, la persistencia, el estado civil y la fuerza constatada de la intención; las dos últimas con una *Beta* negativa. Esta hipótesis se probó parcialmente, ya que las demás variables tales como factores en contra al elegir, planeación y ejecución no tuvieron un papel predictor.

Para Gollwitzer y Sheeran (2006), establecer una meta es la primera tarea a realizar para conseguirla, posteriormente se indica cómo alcanzarla, se inician las acciones y se completa el esfuerzo de meta exitosamente. Para Schweiger Gallo et al. (2009), el establecimiento o formación de una intención de meta se refiere a la intención que se tiene para alcanzarla, una vez que la persona se ha comprometido con ella. En este caso, el factor de segundo orden llamado Establecimiento, se conformó con interés, creencias de familiaridad y expectativas de resultado, por lo que podría considerarse una variable motivacional, de índole evaluativo-afectiva, cuya finalidad es corroborar la decisión de perseguir la meta. Sin embargo, la acción de decidir es un proceso volitivo.

Ya se había mencionado que la persistencia era una variable mediadora del desempeño (Latham y Locke, 1991; Lee et al., 1989; Locke y Latham, 2002; Perry et al., 2006) y aquí se confirmó como una variable predictora del grado de alcance de una meta académica.

Por otra parte, las personas tratan de desenvolverse en varios dominios de la vida (i.e. trabajo, hogar, familia, finanzas, espiritualidad, deportes y relaciones sociales), pero sus

recursos, tales como la atención, la energía y el tiempo para alcanzar todas las metas que se planteen son limitados (Louro et al., 2007).

Puesto que la participación de otras personas es relevante para el logro y que las más cercanas (i.e. pareja) tienen una importancia mayor, la vida en pareja pudiera acarrear conflicto entre metas (e.g. redactar el documento para entregar y pasar tiempo con el cónyuge), igualmente valoradas. También podría ser que las metas personales sean opuestas a las de la pareja (e.g. redactar el documento para entregar y asistir a una fiesta de trabajo con el cónyuge). La soltería de los estudiantes resultó una variable predictora de un mejor grado de alcance, quizá debido a que no tenían que diversificar sus recursos personales y económicos, para lograr metas derivadas de la vida matrimonial.

En su investigación, Emmons y King (1988 en Emmons, 1989) encontraron que las personas dedicaron más tiempo a pensar en los esfuerzos personales ambivalentes y en conflicto y menos tiempo en actuar para conseguirlos. También se ha demostrado que cuando se requiere tomar decisiones, se emplean recursos que estaban destinados al alcance y disminuye el autocontrol (Vohs, Baumeister, Schmeichel, Twenge, Nelson y Tice, 2008). Estos problemas se pueden resolver estableciendo intenciones de implementación, para reducir los distractores y optimizar el tiempo empleado en el alcance.

La fuerza de intención que predijo de manera negativa al grado de alcance, implicó que una cantidad no tan grande de horas, mejora el grado de alcance. Quizá quienes dedicaron mucho tiempo a conseguir la meta, pudieron tener un rasgo de perfeccionismo o de obsesividad, quizá carecían de los conocimientos y habilidades necesarias para llevar a cabo las tareas (Díaz Loving, 2010, conversación personal) o tenían poca dirección por parte del tutor principal.

La primera variable que ingresó en la ecuación de regresión fue la de aceptación, sin embargo, conforme el modelo introducía más variables, su *Beta* dejaba de ser significativa. En este estudio, la aceptación, antecedente de la ejecución, fue una variable motivacional y volitiva, ya que se conformó por el compromiso y la autoeficacia. Se pensó que la aceptación sería una variable fuerte para este estudio, ya que tanto el compromiso como la autoeficacia son variables predictoras del desempeño (Latham y Locke, 1991; Lee et al., 1989; Locke y Latham, 2002; Perry, Mesch y Paarlberg, 2006).

En un primer momento, los datos, para probar la hipótesis de la predicción, se analizaron con el método *stepwise*, metiendo en cada etapa la que correspondiera, según los pasos de alcance y teniendo como variable dependiente al dictamen y al grado de alcance subjetivo. Decidió no informarse en el apartado de resultados, debido a que salían por lo menos seis modelos y en cada uno entraban variables que en el siguiente ya no tenían una *Beta* significativa. De esta manera, durante el alcance, habían entrado la motivación de logro positiva (etapa 1), factores a favor al elegir (etapa 2), establecimiento (etapa 3), aceptación (etapa 4), persistencia y ejecución (etapa 6). En una regresión independiente habían entrado el estado civil y la Fuerza constatada de la intención.

Después de haber efectuado los estudios finales de esta tesis, se encontró un artículo escrito por Webb y Sheeran (2005), en el que informaban la construcción de un instrumento similar a la EIM y dos estudios bastante parecidos al cinco y seis.

En su estudio uno, midieron a la meta en retrospectiva y se encontró que el éxito en el logro de metas personales se asoció con altos niveles de motivación, foco en la tarea, formación de intenciones de implementación y altos niveles de apoyo social y norma subjetiva. En su estudio dos, la meta estaba en prospectiva y los factores asociados a la conducta exitosa fueron motivación, foco en la tarea e intenciones de implementación, los cuales predijeron el desempeño exitoso en un examen. Ya no aparecieron ni el apoyo social, ni la norma subjetiva.

En ese estudio, la motivación se entendió como la fuerza para alcanzar una meta e incluyó a la intención, al compromiso y a las actitudes cognoscitivas, que equivaldrían a las primeras variables consideradas aquí como los factores en contra y a favor al elegir y el establecimiento de la meta. Por lo menos hubo coincidencia en ambos estudios, sobre el establecimiento de la intención como un factor predictor.

Puesto que sólo se contó con el dictamen como medida objetiva del alcance y que se obtuvo mediante la información que proporcionó el participante, quedó la duda de si realmente era una medida totalmente objetiva. No se pudo tener acceso a las actas en donde aparecía el resultado del examen para verificar la respuesta. Quizá otras opciones para conformar el grado de alcance objetivo serían: la culminación en tiempo y forma de los estudios de doctorado o bien, la realización del examen lo más próximo a lo que indica la normatividad vigente del programa.

Hipótesis 4: La secuencia del proceso de alcance

H_4 La secuencia quedará integrada en concordancia con el orden de las variables incluidas en los pasos de alcance.

Se comprobó la hipótesis cuatro al obtener una secuencia heurística de variables, ya que no se obtuvo un índice de ajuste mediante ecuaciones estructurales, debido a la insuficiente cantidad de participantes.

Congruentemente, en la secuencia de la intención se encontró que la regresión más fuerte había sido la de establecimiento a aceptación, justo en el medio de la secuencia y que correspondía a la parte fuerte de la intención, cuando las variables iniciales sobre la toma de decisión, ya estaban resueltas. Cuando se aplicó el instrumento correspondiente a esta etapa, los participantes tenían una intención de meta, aunque fuera vagamente definida.

Locke (1991) dice que una de las razones que dificultan la integración de las teorías sobre las metas es que pertenecen a diferentes momentos de la secuencia motivacional. Por ello sugiere integrarlas en un diagrama conformado por (1) necesidades, (2) núcleo motivacional que incluye los valores y los motivos, (3) el centro motivacional compuesto por las relaciones de las metas e intenciones, la autoeficacia y el desempeño, (4) las recompensas (5) la satisfacción y el impacto de (6) la volición, en todas las anteriores. En este diagrama organizó secuencialmente a las teorías, sin mezclar las variables.

La secuencia de la etapa de alcance tuvo valores más altos y más fuertes en las *Beta* e incluyó a más variables, lo cual es congruente con la etapa en la que se midió. Se supondría que en la etapa de intención los primeros pasos de la secuencia serían los más fuertes y en la etapa de alcance, serían los que se encontraban más cercanos al logro. En la secuencia de alcance las regresiones más fuertes fueron de planeación a ejecución, de planeación a persistencia, la persistencia como predictora del grado de alcance y la aceptación como predictora de planeación.

En la mayoría de las regresiones, la varianza explicada fue alta, considerando el tipo de estudio y las variables estudiadas. En este caso, solamente la persistencia predijo al Grado de alcance. Lo destacable es que estos hallazgos fueron congruentes con otros previos y con lo que el sentido común podría indicar. La importancia por tanto radica en haber probado ciertas relaciones, como la siguiente.

Aquellos que tuvieron motivación de logro negativa, conformada por deseabilidad social (NRNC), competitividad y dependencia de la evaluación social, se fijaron más en los costos y en las dificultades (factores en contra al elegir). En cambio, quienes se fijaron en la importancia y en los beneficios (factores a favor al elegir) establecieron la meta. Ésta decidió alcanzarse, como consecuencia de la ponderación o el balance efectuado al elegir.

Discusión de aspectos generales

La confiabilidad de la subescala valores para el trabajo en la etapa de alcance resultó demasiado baja, debido a que los reactivos que incluía no estaban correlacionados. Se dejó de esa manera porque se replicó la estructura de la etapa de intención.

Aunque en el doctorado en psicología hubo tres tipos de exámenes y en los otros doctorados solamente dos, se manejaron igual, debido a que las diferencias eran prácticamente de nombre. En algunos programas doctorales, la candidatura era el examen requerido para que los alumnos que provenían de la maestría del mismo programa ingresaran al nivel de doctorado, pero en otros, era la aprobación del proyecto de investigación y el inicio de los estudios preliminares, equivalentes al examen de postulación en psicología. En el primer caso por tiempo de estudiar (casi dos años) y en el segundo por coincidencia total en las tareas requeridas para aprobar el examen.

Por otra parte, el dictamen aprobado con modificaciones leves equivalía a estar aprobado, pues aunque mínimos, en todos los trabajos de investigación existen aspectos por mejorar. Esto es esperable e incluso deseable, puesto que el trabajo aún está en etapa de construcción, como es el caso de la postulación o de culminación, como en la candidatura.

En la presente investigación algunas preguntas pudieron haber tenido un impacto positivo en el desempeño, al llevar a los participantes a especificar ciertos aspectos importantes para el logro. Por ejemplo, solicitarles la fecha en la que entregarían el documento y en la que harían el examen, llevó a que respondieran a la pregunta cuándo y a que definieran el marco temporal para el alcanzar la meta, una característica de las metas SMART (Latham, 2003).

Por otra parte, responder sobre el número de horas que dedicarían para alcanzar la meta, implicaba determinar cuántas horas diarias trabajarían, parte de la respuesta sobre cómo la conseguirían. Esto pudo haber sido el inicio de una intención de implementación, ya que son

preguntas propias de su establecimiento (Gollwitzer, 1999), como se sabe ésta mejora sustancialmente el desempeño. No se completó el establecimiento debido a que no se determinó completamente el cómo se alcanzaría, ni el cuándo y dónde se iniciarían las acciones destinadas a la consecución.

Pese a que no se les pidió a los estudiantes de posgrado formar una intención de implementación, vale la pena mencionar como anécdota, que algunos de ellos comentaron que las preguntas sobre cuándo pensaban entregar el documento y cuándo pensaban hacer el examen, les habían ayudado a enfocarse en la tarea y que tener la fecha, les había servido como una guía para regular sus tareas.

Dado lo anterior, se podría decir que se comprobó, informal y asistemáticamente, que los participantes obtuvieron claridad en su intención de meta, al establecer un marco temporal. Sin embargo, reconocer que las preguntas ayudaron a algunas personas, podría hablar de la carencia de habilidades personales de autorregulación y de que no habían establecido una meta específica. Por ende, había el riesgo de disminuir la posibilidad de alcanzarla, ya que según Gollwitzer (1999), las habilidades autorregulatorias es uno de los aspectos que determinan el logro efectivo de una meta y según Latham (2003), las metas alcanzables deben ser específicas, medibles, alcanzables, relevantes y que tengan un marco temporal.

Estudio 6. El ingreso a un programa doctoral como meta

Este estudio fue una réplica del anterior, pues se quiso ver el comportamiento de las variables teniendo una meta a corto plazo, con una población similar y con criterios de alcance todavía más específicos. En este apartado sólo se informa aquello que se modificó del estudio cinco, para llevar a cabo el presente.

Método

Esta investigación se efectuó en el periodo comprendido entre los meses de enero a junio de 2009.

Variables

Se utilizaron las mismas variables que en el estudio cinco. Solamente que en vez de Dictamen dado por el jurado, se manejó la variable Resultado del proceso de ingreso al programa de posgrado.

Para conformar el Grado de alcance (15-59 puntos) se sumaron las variables Resultado ponderado (13-39 puntos) y Grado de alcance subjetivo (2-20 puntos).

Para calcular la variable Resultado ponderado se multiplicó por 13 puntos, la variable Resultado (1-3 puntos), con la finalidad de conservar la proporción guardada en el estudio cinco, en relación con la variable Grado de alcance subjetivo, siendo prácticamente el doble de puntaje. Este último se conformó al sumar Satisfacción con el logro obtenido (1-10 puntos) y Grado de alcance percibido (1-10 puntos).

Participantes

Aspirantes a ingresar a un doctorado en una universidad pública de México ($N=66$) que dieron respuesta a las dos etapas de la investigación, cuyas edades se encontraron entre los 23 y 57 años ($M_{Edad}=31.68$, $DE_{Edad}=8.40$). La mayoría fueron mujeres ($n=38$), solteros ($n=45$), que vivían con su familia (padres, hermanos, $n=33$), con su pareja e hijos ($n=13$) o con su pareja ($n=10$).

En ese momento, la mayoría había estudiado la licenciatura ($n=31$), en una institución pública ($n=56$) y trabajaban ($n=51$). En el Apéndice V se encuentran las tablas con toda la información sociodemográfica de los participantes.

Casi todos los aspirantes habían hecho investigación ($n=63$), habían elaborado una tesis ($n=60$) y habían tenido actividad profesional ($n=59$). Las demás actividades propias de un estudiante de doctorado también fueron altas, como puede apreciarse en la Tabla 17.

Tabla 17.
Actividades que los aspirantes a ingresar al doctorado habían realizado.

Actividad que había realizado ($N=66$)	Sí		No	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Elaboración de tesis	60	90.91	6	9.09
Investigación	63	95.45	3	4.55
Docencia	43	65.15	23	34.85
Actividad profesional	59	89.39	7	10.61
Publicaciones	40	60.61	26	39.39
Ponencias congresos	52	78.79	14	21.21

Instrumentos

Se utilizaron las escalas descritas en el estudio previo. Se eliminaron algunas preguntas de datos generales y de las correspondientes a la intención y al alcance de meta, ya que las fechas para presentar los exámenes, entregar el anteproyecto y realizar la entrevista de selección no dependían de ellos, así que solamente se preguntó por la Fuerza de la intención y la Fuerza constatada de la intención.

Procedimiento

Se envió una invitación, vía correo electrónico, a todos los aspirantes a ingresar a un programa de doctorado de una universidad pública. Con base en las personas que respondieron a ese primer llamado, contestando la EIM, se revisaron las dos listas de resultados del proceso de ingreso emitidas por el programa. En la primera lista se publicaron los nombres de quienes habían aprobado el examen de conocimientos, convocándolos a entregar el anteproyecto de investigación y a asistir a una entrevista. En la segunda lista aparecieron los nombres de los aceptados. Hubo entonces tres resultados posibles: los que no pasaron la primera etapa, los que pasaron a la segunda etapa pero no ingresaron y los que ingresaron. En la base de datos de la investigación se identificó el resultado de cada estudiante. La EAM se envió un día después de la aparición de los resultados, a quienes correspondiera: después de la primera lista de resultados, se mandó el instrumento a quienes no habían aprobado el examen y después de la segunda publicación, al resto. Unos días después se reenviaron los correos a quienes no habían respondido a la invitación de completar la EAM.

Resultados

Se empleó la estructura factorial comprobada por Reyes Lagunes (1998 en Del Castillo Arreola, 2002) para la EOL y la EEE. Se utilizaron los datos de la validación de la EIM y de la EAM del estudio cuatro y cinco, respectivamente. Los datos recibieron el mismo tratamiento que en el estudio anterior.

Tabla 18.

Estadística descriptiva de las variables de personalidad, EIM y EAM para los aspirantes al doctorado.

VARIABLES	N	Min	Max	M	DE	Sesgo	Kurtosis
Trabajo	66	5.00	7.00	6.29	0.49	-0.69	-0.17
Competitividad	66	1.50	6.17	3.68	1.15	-0.03	-0.71
Maestría	66	5.56	7.00	6.73	0.33	-1.50	1.94
NRNC	66	1.00	4.38	1.95	0.65	1.42	2.52
Inseguridad de logro	66	1.00	5.55	2.85	1.04	0.46	-0.14
Dependencia de la evaluación social	66	1.00	6.83	3.43	1.30	0.50	-0.08
Dificultad (I)	66	4.00	7.00	6.04	0.80	-0.60	-0.61
Importancia (I)	66	5.50	7.00	6.86	0.29	-2.97	9.63
Costo personal (I)	66	1.50	6.50	4.16	1.33	-0.09	-1.00
Costo social (I)	66	1.00	6.67	3.21	1.31	0.39	0.03
Beneficios (I)	66	2.60	7.00	5.62	0.99	-0.77	0.66
Autoeficacia (I)	66	5.25	7.00	6.69	0.42	-1.43	1.67
Expectativa de resultado (I)	66	3.50	7.00	5.67	0.99	-0.27	-0.79
Familiaridad (I)	66	3.00	7.00	6.49	0.70	-2.45	8.82
Honestidad (I)	66	4.00	7.00	6.25	0.87	-1.25	0.67
Valores para el trabajo (I)	66	1.00	7.00	5.95	1.17	-1.86	4.58
Inclusión de otros (I)	66	1.50	7.00	5.60	1.12	-1.36	2.30
Interés (I)	66	5.80	7.00	6.87	0.28	-2.43	5.68
Compromiso (I)	66	5.25	7.00	6.72	0.43	-1.44	1.26
Persistencia (I)	66	5.25	7.00	6.67	0.41	-1.48	1.87
Premeditación (I)	66	2.60	7.00	6.11	0.77	-1.92	6.01
Planeación (I)	66	3.80	7.00	6.21	0.75	-1.02	0.95
Flexibilidad (I)	66	4.75	7.00	6.20	0.60	-0.36	-0.83
Organización (I)	66	4.25	7.00	6.22	0.72	-0.87	0.00
Costo personal (A)	66	2.50	7.00	5.13	1.24	-0.39	-0.81
Costo social (A)	66	1.00	6.33	3.02	1.42	0.54	-0.25
Beneficios (A)	66	1.00	7.00	4.40	1.68	-0.52	-0.65
Honestidad (A)	66	4.33	7.00	6.40	0.74	-1.08	0.10
Valores para el trabajo (A)	66	3.50	7.00	5.40	1.11	0.02	-1.34
Inclusión de otros (A)	66	1.00	7.00	5.24	1.39	-1.02	0.90
Compromiso (A)	66	3.50	7.00	6.45	0.82	-1.78	2.80
Persistencia (A)	66	3.50	7.00	6.36	0.83	-1.32	1.08
Premeditación (A)	66	3.20	7.00	5.64	0.97	-0.54	-0.51
Planeación (A)	66	2.60	7.00	5.85	0.97	-1.00	1.07
Flexibilidad (A)	66	2.75	7.00	5.56	1.06	-0.61	-0.17
Organización (A)	66	3.75	7.00	6.16	0.90	-1.05	0.35
Satisfacción con el logro obtenido	66	1.00	10.00	7.64	3.31	-1.15	-0.23
Grado de alcance percibido	65	1.00	10.00	7.77	2.92	-1.34	0.60
Grado de alcance subjetivo	66	2.00	20.00	15.29	5.97	-1.04	-0.41
Fuerza de la intención ^a	62	1.00	15.00	5.79	2.53	0.75	1.47
Fuerza constatada de la intención ^a	65	1.00	11.00	3.74	2.03	1.07	1.70

Nota: NRNC= Negación de reacciones negativas ante la competitividad. Las variables tuvieron una distribución teórica de 1 a 7, con una $M_{Teórica}=4$ y $DE_{Teórica}=1$, excepto Satisfacción con el logro obtenido y Grado de alcance percibido que tuvieron una distribución teórica de 1 a 10, con una $M_{Teórica}=5.50$ y $DE_{Teórica}=1$ y Grado de alcance subjetivo tuvo una distribución teórica de 1 a 20, con una $M_{Teórica}=10.50$ y $DE_{Teórica}=1$.

^a Sin distribución teórica previa, se preguntó sobre el número de horas planeadas y dedicadas para alcanzar la meta, respectivamente.

Análisis descriptivo

En la Tabla 18 aparece la descripción de las variables con valores ponderados, en cuanto a sus medidas de tendencia central y de dispersión. En el Apéndice W aparecen los valores crudos de las sumatorias de cada factor.

Las variables con valores más altos durante la intención fueron Interés, Importancia, Maestría, Compromiso, Autoeficacia, Persistencia y Familiaridad, todos de la etapa de intención, seguidos de Compromiso, Honestidad y Persistencia de la etapa de alcance. La Satisfacción con el logro tuvo una media de 7.64 ($DE=3.31$), el Grado de alcance percibido una de 7.77 ($DE=2.92$). En promedio, la Fuerza de la intención fue de casi 6 horas ($DE=2.53$) y la Fuerza constatada de la intención fue de casi 4 horas ($DE=2.03$).

Comparación entre factores de la intención y del alcance

Se aplicó la prueba *t de Student* para muestras apareadas, a los factores que formaban parte de la EIM y de la EAM. En general, las variables disminuyeron de puntaje, de la etapa de intención a la de alcance. Solamente Costo social, Honestidad y Organización tuvieron medias aritméticas iguales en la intención y en el alcance (ver Tabla 19). La diferencia entre las medias de los demás pares fue estadísticamente significativa, siendo mayor la media de la etapa de intención, excepto para Costo personal $t(65)=6.43$, $p<.001$ ($M_{Intención}=4.16$, $M_{Alcance}=5.13$) y para Valores para el trabajo $t(65)=3.28$, $p=.002$ ($M_{Intención}=5.40$, $M_{Alcance}=5.95$). Todos los pares tuvieron una correlación significativa, según lo arrojado por la prueba *t de Student* para muestras apareadas.

Hipótesis 1

H_1 Habrá diferencias estadísticamente significativas en el patrón de las variables objeto de estudio, cuando se utilice al sexo y a la edad como variables independientes.

Sexo

En la comparación por sexo, los puntajes más altos se encontraron en variables de la intención, para los hombres fueron Interés, Importancia, Compromiso y Persistencia, mientras que para las mujeres fueron Interés, Importancia, Maestría y Autoeficacia. Los puntajes más bajos para ambos sexos fueron los de NRNC e Inseguridad de logro (ver Figura 14).

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre hombres ($n=28$) y mujeres ($n=38$), en las variables de personalidad, ni en los factores de la etapa de intención (ver Apéndice X). En el alcance, la única diferencia estadísticamente significativa se halló en Planeación $t(64)=2.02$, $p=.048$, ya que las mujeres llevaron a cabo más tareas de planeación que los hombres ($M_{\text{Hombres}}=5.58$, $DE=1.08$, $M_{\text{Mujeres}}=6.05$, $DE=0.83$).

Tabla 19.

Diferencias entre los factores de la intención y del alcance, prueba t de Student para muestras apareadas.

Factores ($N=66$)	r	Intención		Alcance		t	gl	p	IC99%	
		M	DE	M	DE				LI	LS
Costo personal	.55***	4.16	1.33	5.13	1.24	-6.43	65	<.001	-1.37	-0.57
Costo social	.51***	3.21	1.31	3.02	1.42	1.18	65	.24	-0.25	0.64
Beneficios	.30*	5.62	0.99	4.40	1.68	5.89	65	<.001	0.67	1.76
Honestidad	.51***	6.25	0.87	6.40	0.74	-1.52	65	.13	-0.42	0.11
Valores para el trabajo	.30*	5.40	1.11	5.95	1.17	-3.28	65	.002	-0.99	-0.10
Inclusión de otros	.56***	5.60	1.12	5.24	1.39	2.40	65	.02	-0.04	0.75
Compromiso	.31*	6.72	0.43	6.45	0.82	2.73	65	.008	0.01	0.53
Persistencia	.56***	6.67	0.41	6.36	0.83	3.68	65	<.001	0.09	0.53
Premeditación	.59***	6.11	0.77	5.64	0.97	4.77	65	<.001	0.21	0.73
Planeación	.56***	6.21	0.75	5.85	0.97	3.52	65	<.001	0.09	0.63
Flexibilidad	.37**	6.20	0.60	5.56	1.06	5.13	65	<.001	0.31	0.97
Organización	.46***	6.22	0.72	6.16	0.90	0.61	65	.54	-0.21	0.34
Fza. de intención–Fza. constatada de intención ^a	.26*	5.82	2.54	3.75	2.06	5.72	60	<.001	1.11	3.03

Nota: LI =Límite inferior del intervalo de confianza; LS =Límite superior del intervalo de confianza. Las variables tuvieron una distribución teórica de 1 a 7, con una $M_{\text{Teórica}}=4$ y $DE_{\text{Teórica}}=1$.

^a Sin distribución teórica previa, se preguntó abiertamente sobre el número de horas planeadas y dedicadas para alcanzar la meta, respectivamente.

* $p<.05$. ** $p<.01$. *** $p<.001$.

Edad

Los grupos por edad se conformaron de la siguiente manera. El grupo 1 por aspirantes de 23 a 26 años ($n=23$), el grupo 2 por personas de 27 a 35 años ($n=25$) y el grupo 3 por participantes de 36 a 57 años ($n=18$).

En el caso de los aspirantes más jóvenes (23-26 años) y los de edad mediana (27-35 años), las variables más altas resultaron ser Interés, Importancia, Maestría y Compromiso todas durante la intención, mientras que en los más grandes de edad (36-57 años) fueron Importancia, Interés, Autoeficacia y Persistencia (ver Figura 15). Los más bajos fueron NRNC e Inseguridad de logro, para todos los grupos.

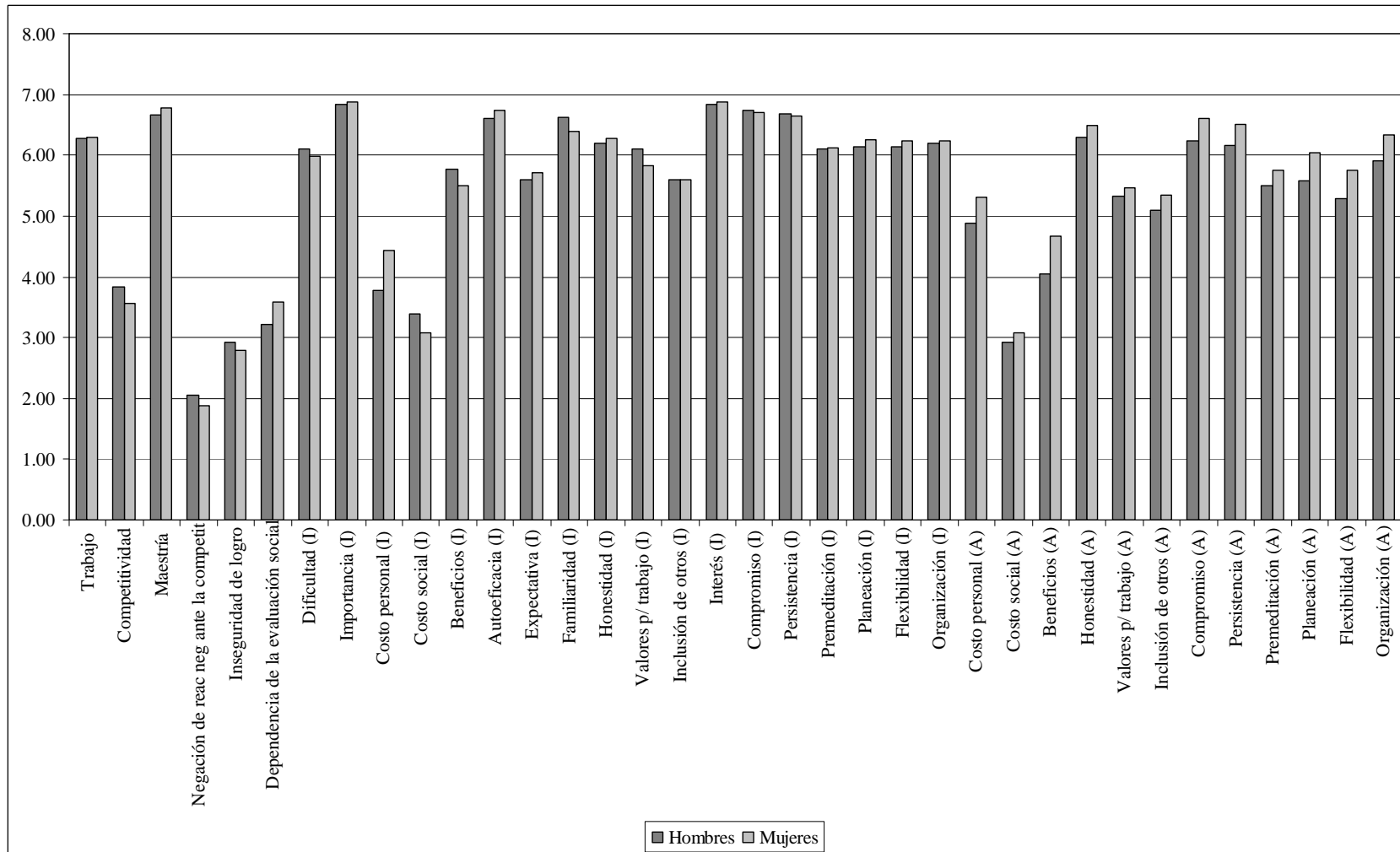


Figura 14.
 Comparación entre hombres y mujeres para las variables objeto de estudio, en los aspirantes al doctorado.

Las diferencias estadísticamente significativas en la intención se hallaron en Costo personal $F(2, 63)=3.20, p=.047$ y Honestidad $F(2, 63) =3.69, p=.03$, mientras que en el alcance en Costo social $F(2, 63)=5.49, p=.006$ y Compromiso $F(2, 63)=3.43, p=.04$ (ver Tabla Y1 del Apéndice Y).

Entre más jóvenes fueron los aspirantes, evaluaron mayores costos personales en la intención ($M_{23-26 \text{ años}}=4.65, DE=1.31, M_{27-35 \text{ años}}=4.08, DE=1.22, M_{36-57 \text{ años}}=3.64, DE=1.35$) y este valor fue disminuyendo conforme aumentaba la edad. Por la homogeneidad de varianzas ($Levene=0.35, p=.70$), se efectuó la prueba de *Scheffé* para encontrar diferencias marginales entre los aspirantes de 23 a 26 años y los de 36 a 57 años $p=.05, IC 99\% [0.96, 1.07]$.

Los aspirantes de 27 a 35 años tuvieron una intención más fuerte de ser honestos ($M_{23-26 \text{ años}}=5.87, DE=1.00, M_{27-35 \text{ años}}=6.49, DE=0.71, M_{36-57 \text{ años}}=6.39, DE=0.77$), lo mismo los más grandes (36-57 años). A partir del resultado de la prueba de *Levene*=2.53, $p=.09$, se interpretó la prueba de *Scheffé*. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los aspirantes que tenían de 23 a 26 años y los de 27 a 35 años $p=.04, IC 99\% [-0.66, -0.59]$.

En la etapa de alcance, los más jóvenes consideraron que habían tenido más costos sociales, pero disminuían conforme aumentaba la edad ($M_{23-26 \text{ años}}=3.75, DE=1.27, M_{27-35 \text{ años}}=2.69, DE=1.37, M_{36-57 \text{ años}}=2.52, DE=1.37$); por la homogeneidad de varianzas ($Levene=0.15, p=.86$), se interpretó la prueba de *Scheffé* para determinar los grupos que eran estadísticamente diferentes, éstos fueron los de 23 a 26 años con los de 27 a 35 años $p=.03, IC 99\% [1.01, 1.11]$ y con los de 36 a 57 años $p=.02, IC 99\% [1.18, 1.29]$.

Los más jóvenes y los más grandes fueron los más comprometidos ($M_{23-26 \text{ años}}=6.63, DE=0.56, M_{27-35 \text{ años}}=6.12, DE=1.05, M_{36-57 \text{ años}}=6.67, DE=0.59$); no se encontró el grupo al que se debieron las diferencias con la prueba de *Games-Howell* ($Levene=5.43, p=.007$), que era la que correspondía interpretar.

Hipótesis 2

H_2 Habrá diferencias estadísticamente significativas en el patrón que siguen las variables, según el Resultado del proceso de ingreso y el Grado de alcance subjetivo de la meta.

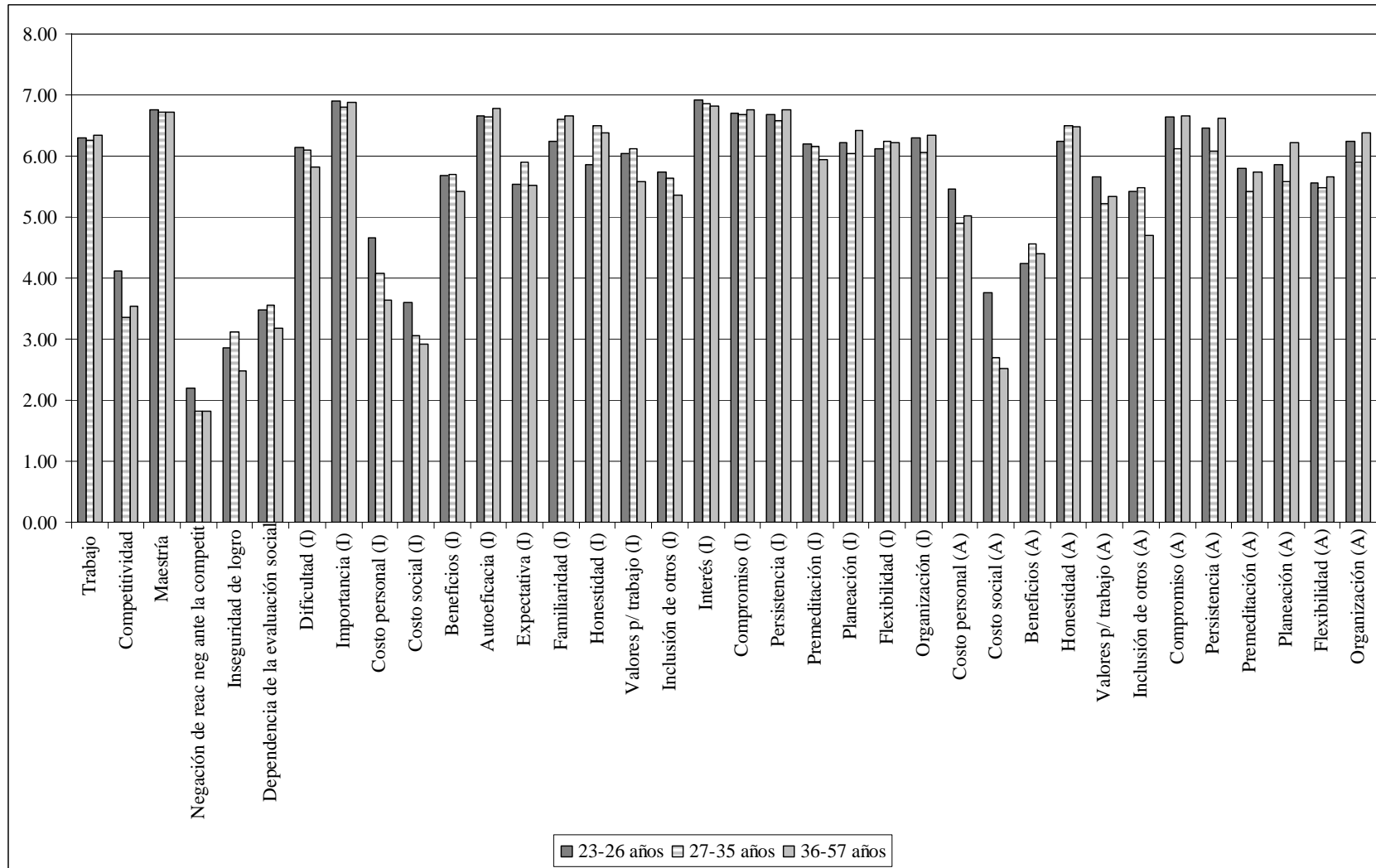


Figura 15.
 Comparación de las variables en los aspirantes al doctorado, según tres grupos de edad.

Resultado del proceso de ingreso

Los grupos se conformaron según la clasificación del Resultado del proceso de ingreso. El grupo 1 se conformó por los aspirantes que se quedaron en la primera etapa del proceso, ya que sólo hicieron el examen y no lo pasaron ($n=19$); el grupo 2 se constituyó con los aspirantes que se quedaron en la segunda etapa, pues habían aprobado el examen, tuvieron la entrevista de selección, pero no los aceptaron ($n=5$) y el grupo 3 se formó con los aspirantes que ingresaron al programa ($n=42$).

Para los aspirantes que se quedaron en la primera etapa del proceso de ingreso, las variables más altas fueron Interés, Importancia, Maestría y Compromiso, mientras que para los que se quedaron en la segunda etapa fueron Importancia, Compromiso, Maestría y Persistencia. Los aspirantes que ingresaron puntuaron más alto en Interés, Importancia, Maestría, Compromiso y Autoeficacia. Todas ellas fueron de la etapa de intención. Los valores más bajos, para los tres grupos fueron NRNC e Inseguridad de logro (ver Figura 16).

En cuanto al Resultado del proceso de ingreso hubo diferencias estadísticamente significativas durante la intención en Interés $F(2, 63)=6.36$, $p=.003$ y durante el alcance en Beneficios $F(2, 63)=7.30$, $p=.001$, Valores para el trabajo $F(2, 63)=3.67$, $p=.03$, Inclusión de otros $F(2, 63)=5.71$, $p=.005$, Compromiso $F(2, 63)=6.38$, $p=.003$, Persistencia $F(2, 63)=8.91$, $p<.001$ y Premeditación $F(2, 63)=3.64$, $p=.03$ (ver Tabla Y2 del Apéndice Y).

En la etapa de intención, se encontró que quienes se quedaron en la primera etapa tuvieron mayor interés ($M_{Primera\ etapa}=6.85$, $DE=0.25$, $M_{Segunda\ etapa}=6.48$, $DE=0.63$, $M_{Ingresó}=6.29$, $DE=0.20$) y éste fue decreciendo en los aspirantes conforme avanzaba el proceso de ingreso. Se requería emplear la prueba de *Games-Howell* ($Levene=18.65$, $p<.001$), pero no mostró diferencias estadísticamente significativas entre los grupos.

En el alcance, los aspirantes que ingresaron dijeron haber tenido mayores beneficios ($M_{Primera\ etapa}=3.48$, $DE=1.88$, $M_{Segunda\ etapa}=3.32$, $DE=1.97$, $M_{Ingresó}=4.95$, $DE=1.30$); los grupos tuvieron homogeneidad de varianza ($Levene=2.84$, $p=.07$), por lo que se encontraron diferencias con la prueba de *Scheffé*, entre los que ingresaron al programa y los que se quedaron en la primera etapa $p=.004$, *IC 99%* [1.40, 1.52].

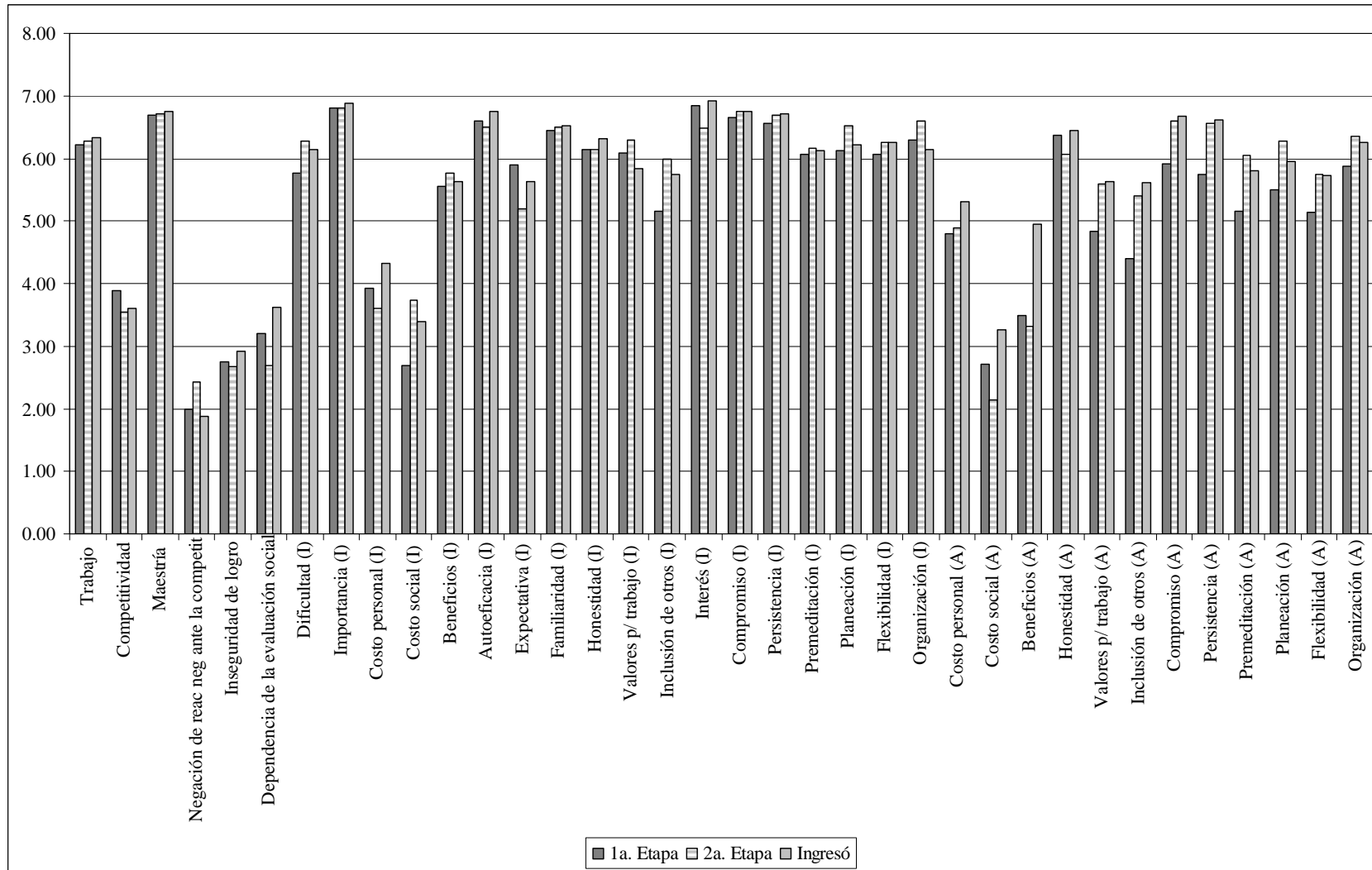


Figura 16.

Comparación de las variables en los aspirantes a ingresar al doctorado, según el Resultado del proceso de ingreso.

Las personas que ingresaron y las que se quedaron en la segunda etapa dijeron haber mostrado más valores para el trabajo ($M_{Primera\ etapa}=4.84$, $DE=0.99$, $M_{Segunda\ etapa}=5.60$, $DE=1.34$, $M_{Ingresó}=5.63$, $DE=1.07$). La prueba de *Scheffé* ($Levene=0.97$, $p=.39$) encontró diferencias entre el grupo que se quedó en la primera etapa y el que ingresó $p=.03$, *IC 99%* [-0.83, -0.75].

Los aspirantes que se quedaron en la primera etapa tuvieron menor inclusión de otros ($M_{Primera\ etapa}=4.39$, $DE=1.66$, $M_{Segunda\ etapa}=5.40$, $DE=1.85$, $M_{Ingresó}=5.61$, $DE=1.03$); este valor incrementó para quienes avanzaban en el proceso de ingreso, siendo mayor para los que lograron ser aceptados. Debido a la homogeneidad de varianzas ($Levene=2.61$, $p=.08$), se verificaron las diferencias con la prueba de *Scheffé* y se encontraron entre el grupo de la primera etapa y el que ingresó al programa $p=.005$, *IC 99%* [-1.26, -1.16].

Quienes no aprobaron la primera etapa del proceso de ingreso tuvieron menos compromiso ($M_{Primera\ etapa}=5.92$, $DE=1.15$, $M_{Segunda\ etapa}=6.60$, $DE=0.55$, $M_{Ingresó}=6.67$, $DE=0.53$), el cual incrementó conforme avanzaban en las etapas. Se empleó la prueba de *Games-Howell* ($Levene=14.04$, $p<.001$) y se encontraron diferencias entre los que se quedaron en la primera etapa y los que ingresaron $p=.03$, *IC 99%* [-0.78, -0.71].

También los que sólo estuvieron en la primera etapa persistieron menos ($M_{Primera\ etapa}=5.75$, $DE=1.03$, $M_{Segunda\ etapa}=6.55$, $DE=0.45$, $M_{Ingresó}=6.61$, $DE=0.60$); la prueba de *Games-Howell* ($Levene=7.07$, $p=.002$) halló diferencias estadísticamente marginales entre el grupo que se quedó en la primera etapa y el que pasó a la segunda etapa $p=.05$, *IC 99%* [-0.84, -0.76] y entre el primero y el que ingresó $p=.007$, *IC 99%* [-0.89, -0.82].

Quienes se quedaron en la primera etapa tuvieron menos acciones de premeditación y quienes se quedaron en la segunda fueron los que más las tuvieron ($M_{Primera\ etapa}=5.17$, $DE=1.08$, $M_{Segunda\ etapa}=6.04$, $DE=0.71$, $M_{Ingresó}=5.81$, $DE=0.87$). Aunque marginales, se comprobaron diferencias con la prueba de *Scheffé* ($Levene=1.28$, $p=.29$), entre los aspirantes que se quedaron en la primera etapa y los que ingresaron $p=.05$, *IC 99%* [-0.68, -0.61].

Grado de alcance subjetivo

Estos grupos también se conformaron a partir de los cuartiles. El grupo 1 tuvo un grado de alcance subjetivo bajo, con una distribución de 2 a 11 puntos ($n=16$); el grupo 2, un grado de alcance subjetivo mediano, con un intervalo de 12 a 19 puntos ($n=26$) y el grupo 3 tuvo un grado de alcance subjetivo alto, conformado por quienes obtuvieron 20 puntos ($n=24$).

El grupo con grado de alcance subjetivo bajo tuvo los puntajes más altos en Interés, Importancia, Maestría y Compromiso, todos en la intención. El grupo con grado de alcance subjetivo mediano obtuvo puntuaciones más altas en Interés, Compromiso y Autoeficacia durante la intención, así como en Compromiso durante la etapa de alcance. El grupo con grado de alcance subjetivo alto tuvo medias aritméticas superiores en Importancia, Interés, Maestría y Compromiso de la etapa de alcance. En todos los casos, las variables más bajas fueron los rasgos de personalidad de NRNC y de Inseguridad de logro (ver Figura 17).

Las diferencias estadísticamente significativas en las medias de las variables clasificadas por el grado de alcance subjetivo se encontraron en Dependencia de la evaluación social $F(2, 63)=5.31, p=.007$ y en Autoeficacia de la intención $F(2, 63) =3.70, p=.03$. En el alcance se hallaron en Beneficios $F(2, 63)=22.90, p<.001$, Honestidad $F(2, 63)=3.18, p=.048$, Valores para el trabajo $F(2, 63)=4.28, p=.02$, Inclusión de otros $F(2, 63)=3.42, p=.04$, Compromiso $F(2, 63)=8.19, p<.001$, Persistencia $F(2, 63)=11.20, p<.001$, Premeditación $F(2, 63)=4.41, p=.02$, Planeación $F(2, 63)=4.25, p=.02$, Flexibilidad $F(2, 63)=7.93, p<.001$ y Organización $F(2, 63)=3.89, p=.03$ (ver Tabla Y3 del Apéndice Y).

Quienes tuvieron un grado de alcance subjetivo alto tuvieron mayor dependencia de la evaluación social ($M_{\text{Grado de alcance subjetivo bajo}}=3.00, DE=1.48, M_{\text{Grado de alcance subjetivo mediano}}=3.10, DE=1.01, M_{\text{Grado de alcance subjetivo alto}}=4.08, DE=1.24$) y ésta decreció conforme disminuía el grado de alcance subjetivo. La prueba de Scheffé ($Levene=1.02, p=.37$) demostró diferencias entre el grado de alcance subjetivo alto y el bajo $p=.03, IC 99\% [1.02, 1.13]$ y entre el alto y el mediano $p=.02, IC 99\% [0.92, 1.02]$.

Los aspirantes con grado de alcance subjetivo bajo manifestaron menor autoeficacia en la etapa de intención ($M_{\text{Grado de alcance subjetivo bajo}}=6.45, DE=0.55, M_{\text{Grado de alcance subjetivo mediano}}=6.79, DE=0.31, M_{\text{Grado de alcance subjetivo alto}}=6.73, DE=0.38$). Debido a que no hubo homogeneidad de varianzas ($Levene=4.67, p=.01$), se empleó la prueba de Games-Howell, pero no fue estadísticamente significativa.

En la etapa de alcance, quienes tuvieron un grado de alcance subjetivo alto consideraron haber tenido mayores beneficios ($M_{\text{Grado de alcance subjetivo bajo}}=2.58, DE=1.34, M_{\text{Grado de alcance subjetivo mediano}}=4.65, DE=1.33, M_{\text{Grado de alcance subjetivo alto}}=5.36, DE=1.23$), los cuales decrecieron conforme disminuyó el grado de alcance subjetivo.

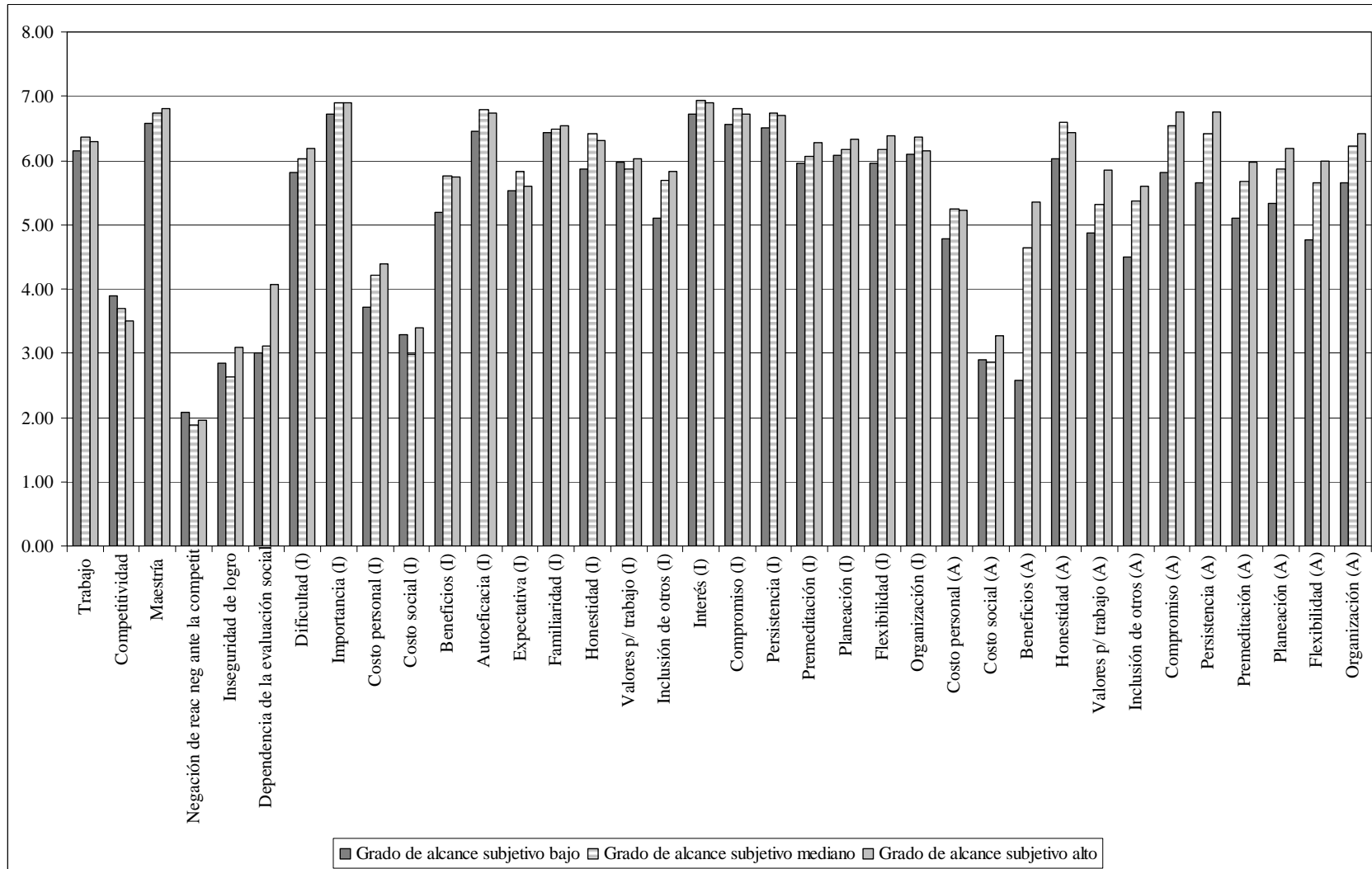


Figura 17.
Comparación entre grupos según el Grado de alcance subjetivo, en los aspirantes al doctorado.

La prueba de *Scheffé* ($Levene=0.34$, $p=.71$) diferenció entre el grado de alcance subjetivo bajo y el mediano $p<.001$, *IC 99%* [-2.13, -2.01] y entre el bajo y el alto $p<.001$, *IC 99%* [-2.84, -2.72].

Aquellos que tuvieron un grado de alcance subjetivo bajo mostraron menos honestidad ($M_{\text{Grado de alcance subjetivo bajo}}=6.02$, $DE=0.91$, $M_{\text{Grado de alcance subjetivo mediano}}=6.59$, $DE=0.55$, $M_{\text{Grado de alcance subjetivo alto}}=6.44$, $DE=0.73$). El *post hoc* de *Games-Howell* ($Levene=4.07$, $p=.02$) no fue significativo.

Los aspirantes con un grado de alcance subjetivo alto manifestaron haber tenido mayores valores para el trabajo ($M_{\text{Grado de alcance subjetivo bajo}}=4.88$, $DE=1.02$, $M_{\text{Grado de alcance subjetivo mediano}}=5.31$, $DE=1.09$, $M_{\text{Grado de alcance subjetivo alto}}=5.85$, $DE=1.05$) y éstos disminuyeron conforme decreció el grado de alcance subjetivo. La prueba de *Scheffé* ($Levene=0.41$, $p=.67$) diferenció entre el grado de alcance subjetivo alto y el bajo $p=.02$, *IC 99%* [0.93, 1.03].

Además, quienes tuvieron un alcance subjetivo alto mostraron mayor inclusión de otras personas ($M_{\text{Grado de alcance subjetivo bajo}}=4.50$, $DE=1.65$, $M_{\text{Grado de alcance subjetivo mediano}}=5.37$, $DE=1.25$, $M_{\text{Grado de alcance subjetivo alto}}=5.60$, $DE=1.21$). Se empleó la prueba de *Scheffé*, debido a la homogeneidad de varianzas ($Levene=1.02$, $p=.37$), encontrando diferencias entre los grupos de alcance subjetivo bajo y alto $p=.046$, *IC 99%* [-1.17, -1.04].

Los aspirantes con un grado de alcance subjetivo alto también mostraron mayor compromiso ($M_{\text{Grado de alcance subjetivo bajo}}=5.81$, $DE=1.10$, $M_{\text{Grado de alcance subjetivo mediano}}=6.55$, $DE=0.73$, $M_{\text{Grado de alcance subjetivo alto}}=6.76$, $DE=0.37$), el cual incrementó en función directa con el grado de alcance subjetivo. La prueba de *Levene*=9.56, $p<.001$ sugirió emplear como prueba *post hoc* a *Games-Howell*, que diferenció entre los grupos bajo y alto $p=.01$, *IC 99%* [-0.99, -0.91].

Aquellos con un grado de alcance subjetivo alto se mostraron más persistentes ($M_{\text{Grado de alcance subjetivo bajo}}=5.66$, $DE=0.95$, $M_{\text{Grado de alcance subjetivo mediano}}=6.42$, $DE=0.76$, $M_{\text{Grado de alcance subjetivo alto}}=6.75$, $DE=0.46$); se empleó la prueba de *Games-Howell* ($Levene=5.02$, $p=.01$) para encontrar diferencias entre el grado de alcance subjetivo bajo y el mediano $p=.03$, *IC 99%* [-0.80, -0.73] y entre el bajo y el alto $p=.001$, *IC 99%* [-1.13, -1.06].

También quienes tuvieron un alcance subjetivo alto llevaron a cabo más acciones de premeditación ($M_{\text{Grado de alcance subjetivo bajo}}=5.10$, $DE=1.07$, $M_{\text{Grado de alcance subjetivo mediano}}=5.67$,

$DE=1.00$, $M_{\text{Grado de alcance subjetivo alto}}=5.98$, $DE=0.69$). Mediante la prueba de Scheffé ($Levene=2.51$, $p=.09$) se encontraron diferencias entre los grupos bajo y alto $p=.02$, IC 99% [-0.92, -0.84].

Asimismo, los aspirantes con un grado de alcance subjetivo alto planearon más ($M_{\text{Grado de alcance subjetivo bajo}}=5.33$, $DE=1.16$, $M_{\text{Grado de alcance subjetivo mediano}}=5.86$, $DE=0.91$, $M_{\text{Grado de alcance subjetivo alto}}=6.19$, $DE=0.74$) y hubo diferencias entre el grado de alcance subjetivo bajo y el alto $p=.02$, IC 99% [-0.91, -0.82], según la prueba de Scheffé ($Levene=1.81$, $p=.17$).

Además, los aspirantes con alcance subjetivo alto fueron más flexibles en sus acciones ($M_{\text{Grado de alcance subjetivo bajo}}=4.77$, $DE=1.05$, $M_{\text{Grado de alcance subjetivo mediano}}=5.65$, $DE=0.96$, $M_{\text{Grado de alcance subjetivo alto}}=5.99$, $DE=0.91$). Específicamente, se diferenciaron específicamente el grado de alcance subjetivo bajo, del mediano $p=.02$, IC 99% [-0.93, -0.84] y el bajo, del alto $p=.001$, IC 99% [-1.27, -1.18], según la prueba de Scheffé ($Levene=0.58$, $p=.56$).

Por último, la organización aumentó conforme mejoraba el grado de alcance subjetivo ($M_{\text{Grado de alcance subjetivo bajo}}=5.66$, $DE=1.02$, $M_{\text{Grado de alcance subjetivo mediano}}=6.22$, $DE=0.89$, $M_{\text{Grado de alcance subjetivo alto}}=6.42$, $DE=0.70$). Con la prueba de Scheffé ($Levene=1.83$, $p=.17$), se encontraron diferencias entre el grado de alcance subjetivo bajo y el alto $p=.03$, IC 99% [-0.80, -0.72].

Antes de describir los análisis de regresión efectuados, se detallan los resultados de los análisis factoriales de segundo orden y las correlaciones entre los mismos, técnicas aplicadas para un mejor manejo de los datos en las predicciones, como se explicó en el estudio previo.

Factores de segundo orden

Los factores de segundo orden que tuvieron las medias más altas fueron Aceptación, Motivación de logro positiva, Establecimiento y Factores a favor al elegir, todas de la etapa de intención (ver Tabla 20). El grado de alcance tuvo una media aritmética de 46.03 ($DE=16.86$).

Correlaciones entre factores de segundo orden

En la etapa de intención hubo correlaciones moderadas entre los factores de segundo orden (ver Tabla Z1 del Apéndice Z). Aceptación correlacionó con Motivación de logro positiva ($r=.51$, $p<.001$), Establecimiento ($r=.58$, $p<.001$), Planeación ($r=.50$, $p<.001$) y Persistencia ($r=.74$, $p<.001$). Planeación correlacionó con Ejecución ($r=.70$, $p<.001$) y con Persistencia ($r=.64$, $p<.001$). Persistencia correlacionó con Motivación de logro positiva ($r=.59$, $p<.001$), Establecimiento ($r=.58$, $p<.001$) y Ejecución ($r=.58$, $p<.001$).

Tabla 20.

Estadística descriptiva de los factores de segundo orden, en los aspirantes al doctorado.

Factores de segundo orden	Min	Max	M	DE	Sesgo	Kurtosis
Motivación de logro negativa	1.59	5.10	2.98	0.74	0.40	0.17
Motivación de logro positiva	5.28	7.00	6.51	0.37	-1.14	1.26
Factores en contra al elegir (I)	2.50	6.44	4.47	0.86	0.01	-0.47
Factores a favor al elegir (I)	4.28	7.00	6.24	0.58	-1.03	1.42
Establecimiento (I)	4.70	7.00	6.34	0.48	-0.66	0.61
Aceptación (I)	5.63	7.00	6.70	0.39	-1.39	1.13
Planeación (I)	4.10	7.00	6.16	0.68	-1.16	1.24
Ejecución (I)	4.42	7.00	6.12	0.63	-0.78	0.10
Factores en contra al elegir (A)	1.67	6.78	4.33	1.17	-0.08	-0.36
Factores a favor al elegir (A)	1.00	7.00	4.84	1.60	-0.81	-0.08
Establecimiento (A)	1.67	7.00	5.15	1.33	-0.66	-0.19
Aceptación (A)	3.25	7.00	6.14	1.00	-1.40	1.16
Planeación (A)	3.47	6.90	5.75	0.88	-0.66	-0.12
Ejecución (A)	3.67	7.00	5.71	0.83	-0.57	-0.31
Grado de alcance	15.00	59.00	46.03	16.86	-0.82	-1.11

En la etapa de alcance también hubo correlaciones moderadas (ver Tabla Z2 del Apéndice Z). Factores a favor al elegir correlacionó con Establecimiento ($r=.64$, $p<.001$), Aceptación ($r=.60$, $p<.001$), Persistencia ($r=.52$, $p<.001$) y Grado de alcance ($r=.59$, $p<.001$). Establecimiento correlacionó con Grado de alcance ($r=.61$, $p<.001$). Aceptación correlacionó con Establecimiento ($r=.71$, $p<.001$), Planeación ($r=.67$, $p<.001$), Ejecución ($r=.61$, $p<.001$), Persistencia ($r=.85$, $p<.001$) y Grado de alcance ($r=.71$, $p<.001$). Planeación correlacionó con Ejecución ($r=.75$, $p<.001$) y Ejecución con Inclusión de otros ($r=.51$, $p<.001$) y con Persistencia ($r=.70$, $p<.001$). Finalmente, Persistencia correlacionó con Planeación ($r=.81$, $p<.001$).

Hipótesis 3

H_3 Los predictores estadísticamente significativos del Grado de alcance serán Factores en contra al elegir, Establecimiento, Planeación y Ejecución, Fuerza de la intención y Fuerza constatada de la intención.

Se efectuaron regresiones lineales con el método *stepwise* del SPSS®, considerando para el análisis solamente a las variables que correlacionaron significativamente con el Grado de alcance. En este caso, se emplearon Factores a favor al elegir, Establecimiento, Aceptación, Planeación, Ejecución, Persistencia e Inclusión de otros, todas de la etapa de alcance.

Las variables predictoras del Grado de alcance fueron Aceptación ($\beta=.70$, $p<.001$), Planeación ($\beta=-.35$, $p=.001$), Factores a favor al elegir ($\beta=.29$, $p=.004$) e Inclusión de otros ($\beta=.22$, $p=.01$). Éstas conformaron el modelo cuatro ($gl=1$, 60, $R^2_{aj}=.62$). El valor de *Durbin-*

Watson (2.00) no indicó la existencia de colinealidad. El error típico de la estimación para el modelo (10.32) indicó un buen ajuste de la recta de regresión. Los límites del intervalo de confianza al 99% fueron estrechos, lo que podría sugerir estimaciones precisas y estables (ver Tabla Zbis1 del Apéndice Zbis). La mayoría de las *Beta* en el modelo tuvieron signo positivo, excepto la Planeación, lo que indicó que a menor planeación mayor grado de alcance.

Hipótesis 4

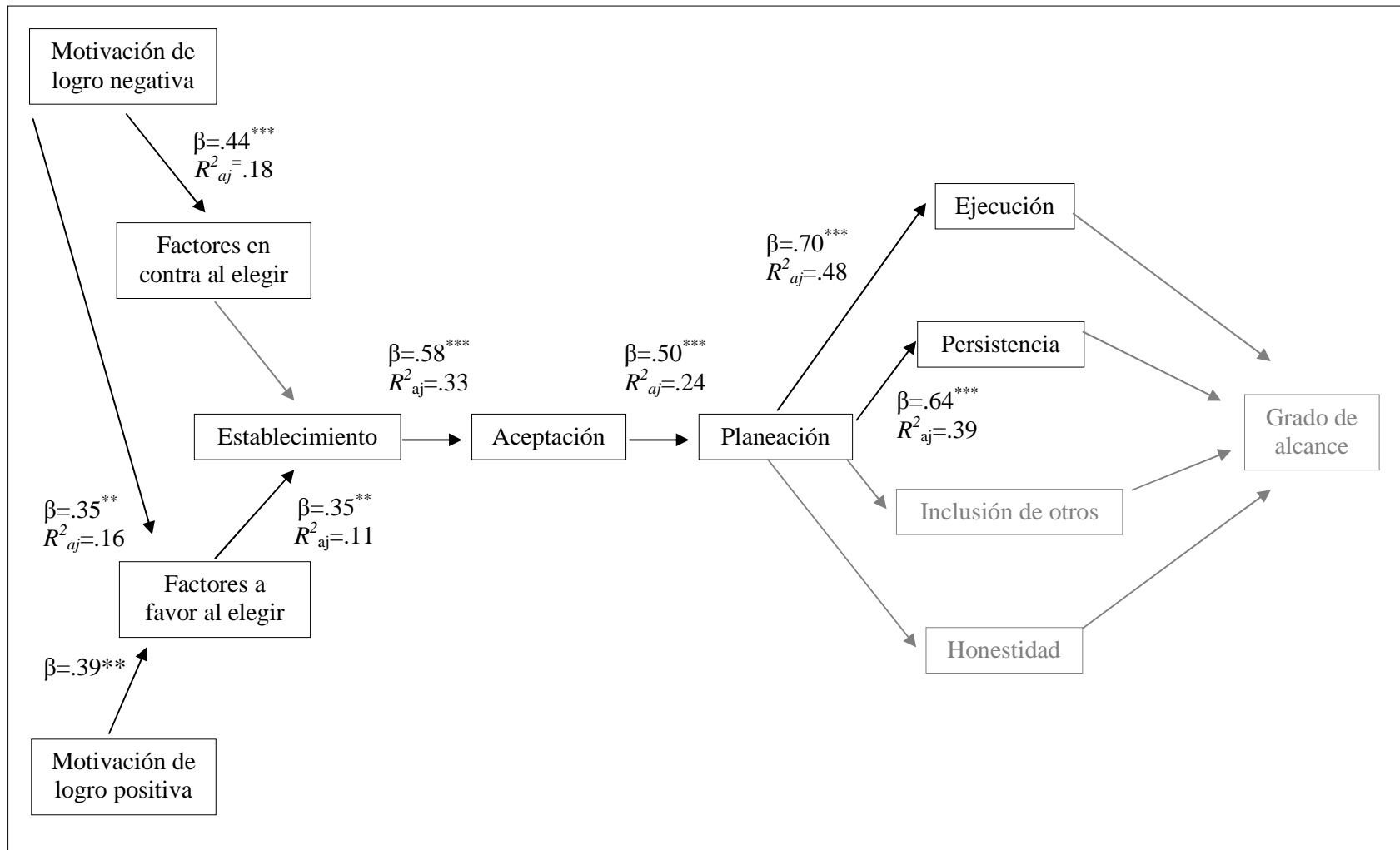
H_4 La secuencia quedará integrada en concordancia con el orden de las variables incluidas en los pasos de alcance.

Se empleó el esquema conceptual del estudio anterior (ver Apéndice U) y se siguió el mismo procedimiento para obtener un modelo heurístico, utilizando las variables antecedentes como factores y las siguientes en la secuencia como dependientes.

En el modelo heurístico que resultó de la etapa de intención (ver Figura 18) se tuvo que las regresiones fueron más fuertes para las variables intermedias y que las variables del final no predijeron al Grado de alcance (ver Tabla Zbis2 Apéndice Zbis). Puesto que el error típico de la estimación fluctuó entre 0.32 y 0.77, puede decirse que las rectas de regresión mostraron buen ajuste. No se encontró colinealidad mediante el valor *Durbin-Watson*, pues éste se ubicó entre 1.68 y 2.28, sin embargo, con excepción de la regresión de Motivación de logro negativo a Factores en contra al elegir (8.26), todos los índices de condición fueron superiores al 15 deseable como máximo, ya que estuvieron entre 18.23 y 47.26.

En la primera regresión se introdujeron la Motivación de logro negativa y positiva para predecir los Factores en contra al elegir. La motivación de logro negativa predijo a los Factores en contra al elegir ($\beta=.44$, $p<.001$, $gl=1$, 64, $R^2_{aj}=.18$). La segunda regresión, consideró como variables independientes a la Motivación de logro positiva y negativa para predecir a los Factores a favor al elegir. Tanto la Motivación de logro positiva ($\beta=.39$, $p=.002$), como la Motivación de logro negativa ($\beta=.35$, $p=.005$) resultaron significativas en el modelo dos ($gl=1$, 63, $R^2_{aj}=.16$).

La tercera regresión fue con Factores en contra y a favor al elegir para predecir Establecimiento. Solamente los Factores a favor al elegir lo predijeron ($\beta=.35$, $p=.004$, $gl=1$, 64, $R^2_{aj}=.11$).



Nota: R^2_{aj} = Varianza explicada corregida.
 $^{**} p < .01$. $^{***} p < .001$.

Figura 18.
 Secuencia de intención de meta para los aspirantes a ingresar al doctorado.

En la cuarta regresión se corroboró que el Establecimiento predecía a la Aceptación ($\beta=.58$, $p<.001$, $gl=1$, 64 , $R^2_{aj}=.33$). La quinta regresión fue significativa al emplear a la Aceptación como predictora de la Planeación ($\beta=.50$, $p<.001$, $gl=1$, 64 , $R^2_{aj}=.24$).

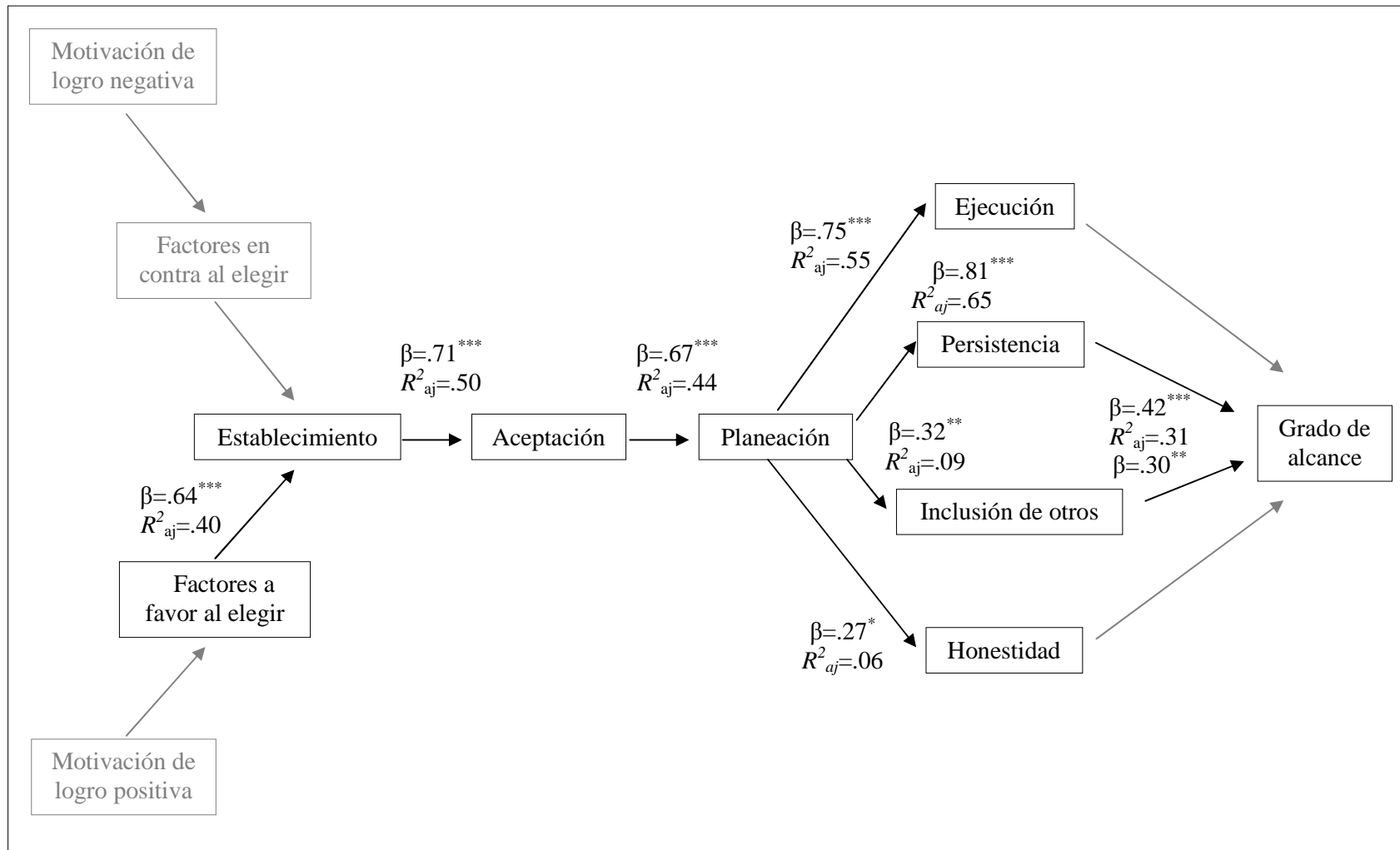
En la sexta regresión se metió como factor a la Planeación y como variable dependiente a la Ejecución, resultando significativa ($\beta=.70$, $p<.001$, $gl=1$, 64 , $R^2_{aj}=.48$). La séptima regresión consideró a la Planeación como variable independiente para predecir a la Persistencia ($\beta=.64$, $p<.001$, $gl=1$, 64 , $R^2_{aj}=.39$). La Planeación no predijo ni a la Inclusión de otros, ni a la Honestidad (octava y novena regresiones, respectivamente). La Ejecución, Persistencia, Inclusión de otros y Honestidad tampoco predijeron al Grado de alcance (décima regresión).

En la secuencia del alcance (ver Tabla Zbis3 del Apéndice Zbis), se encontraron relaciones de predicción un poco más fuertes que las que hubo en la intención, pero se debilitaron en la última etapa de la secuencia, cuando la Planeación predijo a la Inclusión de otros y a la Honestidad; lo mismo sucedió de las variables de acción hacia la variable dependiente final: Grado de alcance. El modelo heurístico se aprecia en la Figura 19.

En todos los casos, el error típico de la estimación fluctuó entre 0.49 y 14.03, por lo que las rectas de regresión mostraron buen ajuste. Con el valor *Durbin-Watson* no se halló colinealidad, pues éste se ubicó entre 1.57 y 1.81; tampoco se detectó colinealidad mediante el índice de condición pues sus valores fueron inferiores a 15 (6.25-13.21), solamente en el modelo que tuvo como predictores del Grado de alcance, a la Persistencia y a la Inclusión de otros, lo superó por poco (18.82).

En la primera regresión ni la Motivación de logro negativa, ni la positiva predijeron a los Factores en contra al elegir y tampoco a los Factores a favor al elegir (segunda regresión). La tercera regresión se ejecutó con Factores en contra y a favor al elegir para predecir al Establecimiento. Los Factores a favor al elegir predijeron al Establecimiento ($\beta=.64$, $p<.001$, $gl=1$, 64 , $R^2_{aj}=.40$). En la cuarta regresión, el Establecimiento predijo a la Aceptación ($\beta=.71$, $p<.001$, $gl=1$, 64 , $R^2_{aj}=.50$).

La quinta regresión tuvo como variable independiente a la Aceptación y como variable dependiente a la Planeación ($\beta=.67$, $p<.001$, $gl=1$, 64 , $R^2_{aj}=.44$). En la sexta regresión, la Planeación predijo a la Ejecución ($\beta=.75$, $p<.001$, $gl=1$, 64 , $R^2_{aj}=.55$).



Nota: R^2_{aj} = Varianza explicada corregida.
 $*$ $p < .05$. $**$ $p < .01$. $***$ $p < .001$.

Figura 19.
 Secuencia de alcance de meta para los aspirantes a ingresar al doctorado.

La séptima regresión tuvo como variable independiente a la Planeación, la cual predijo a la Persistencia ($\beta=.81$, $p<.001$, $gl=1$, 64, $R^2_{aj}=.65$). La octava regresión que se efectuó, determinó que la Planeación predecía a la Inclusión de otros ($\beta=.32$, $p=.009$, $gl=1$, 64, $R^2_{aj}=.09$).

En la novena regresión la Planeación predijo a la Honestidad ($\beta=.27$, $p=.03$, $gl=1$, 64, $R^2_{aj}=.06$). En la décima, se consideraron como variables dependientes a Ejecución, Persistencia, Inclusión de otros y Honestidad para predecir al Grado de alcance. Solamente Persistencia ($\beta=.42$, $p<.001$) e Inclusión de otros ($\beta=.30$, $p=.007$) lo predijeron. El modelo 2 ($gl=1$, 62, $R^2_{aj}=.31$) fue el más adecuado.

Discusión

Además de comentar los resultados del estudio seis, se hace un comparativo con el estudio anterior, con la finalidad de aclarar lo que pudiera ser relevante para alcanzar una meta.

Análisis descriptivo

Casi todas las variables estuvieron por encima de la media teórica, excepto competitividad, NRNC, inseguridad de logro, dependencia de la evaluación social y costo social en ambas etapas. Al igual que en el estudio anterior, las variables con la media más alta fueron interés, importancia, compromiso, autoeficacia y persistencia, durante la intención; maestría y trabajo, como variables de personalidad y compromiso, persistencia y honestidad, en el alcance.

Puesto que los aspirantes mostraron interés, compromiso, trabajo y maestría podría demostrarse que estaban motivados hacia el logro (VandenBos, 2007) y que tuvieron motivación intrínseca (Cury et al., 2006). La motivación de logro alta favorece que se completen las tareas interrumpidas (Atkinson y Birch, 1978; McClelland et al., 1953), lo que podría traducirse en persistencia, aspecto elevado también en los participantes. Asimismo, la motivación de logro (Meece, E. M. Anderman et al., 2006) se enfoca en las intenciones o razones que tiene alguien para comprometerse, elegir y persistir en ciertas actividades, lo que explica los valores altos en estas variables.

Darnon et al. (2009) encontraron que los estudiantes perciben a las metas de maestría, como socialmente deseables (porque será juzgado como bueno por los profesores) y

socialmente útiles (porque serán juzgados como competentes y probablemente como exitosos). Demostraron además, que las metas de maestría son altamente valoradas, dadas la deseabilidad y utilidad sociales que los estudiantes perciben. Ellos probaron que el proceso de selección de la universidad promueve las metas de desempeño-aproximación, las cuales sólo tienen utilidad social y disminuyen la deseabilidad social, porque implica una comparación con los otros.

Por otra parte, cuando una meta se percibe como muy importante, el desempeño mejora (Cantor y Langston, 1989), porque ese encuadre de la meta afecta al esfuerzo y a la persistencia (Latham y Locke, 2006), variables que se presentaron altas en este estudio.

Igualmente, el compromiso fuerte en ambas etapas indicaría la existencia de una formación de intención de meta (Gollwitzer y Sheeran, 2006), porque el aspirante estaba comprometido con ella.

La familiaridad durante la intención resultó alta. Esto resultó relevante al compararse con la pregunta sobre las actividades de investigación y de elaboración de tesis, efectuadas previamente por los aspirantes. Pudo apreciarse que, prácticamente todos estaban familiarizados con las actividades propias de un estudiante de doctorado, pues habían realizado investigación y elaborado tesis. La familiaridad, entendida como la experiencia que se ha tenido con las acciones a realizar, equivaldría a la conducta pasada, variable que predice a la conducta (Ajzen, 2002b; Gollwitzer, 1999) relacionada con ella,

La autoeficacia también tuvo un valor alto, la cual es el mecanismo central de la capacidad para ser agente causal (Bandura, 1997), además de que mejora y predice al desempeño (Locke et al., 1984).

Resultó importante que a lo largo de los análisis apareció constantemente la variable honestidad, lo cual podría hablar de la pertenencia a una cultura colectivista en la que predomina la interdependencia y la sociabilidad (Triandis y Suh, 2002). Igualmente, podría reafirmar la presencia de una orientación de maestría y de aproximación, ya que los reactivos tuvieron que ver con la relación justa con los demás y el respeto a ellos, propios de alguien que está buscando mejorar su propio desempeño y no competir con los demás.

Según lo que se discutió en el estudio cinco, acerca de la posibilidad de que los estudiantes poseyeran rasgos de motivación de logro orientada individualmente y de la

pertenencia a la cultura colectivista, quizá se manifieste nuevamente la conformación de híbridos. Existen metas en las que se requiere la presencia de competencia, de autonomía y de absoluta concentración en la tarea, que se convierte en todo un reto, para quienes se encuentran en una cultura colectivista, como la del mexicano. En estos casos, deben coexistir las creencias, valores y metas alentados por la cultura, así como la inclusión de la convivencia con los familiares y amigos, pero al mismo tiempo conservar la autorregulación propia del logro individual. Una meta académica de alto rendimiento, como sería graduarse de un programa doctoral y otras de índole deportiva o artística, que demandan una cantidad de tiempo mayúscula, son ejemplos de lo anterior.

En el caso de los aspirantes, la satisfacción con el logro obtenido y el grado de alcance percibido fueron más bajos que el valor que les asignaron los estudiantes de doctorado. Esto se pudo deber a que los aspirantes no recibieron retroalimentación de su desempeño, por lo que se supone que conservaron la incertidumbre sobre sus fallos o puntos débiles, ya que solamente tuvieron acceso al listado que se publicó para dar a conocer los resultados.

Presumiblemente los aspirantes no estaban dedicados de tiempo completo a prepararse para los exámenes de ingreso, lo cual pudiera comprobarse, a partir del dato de que la mayoría trabajaba y de que el número de horas dedicadas, para alcanzar la meta de ingresar al doctorado fue de 4, a pesar de que inicialmente habían dicho que dedicarían 6 horas. Por otra parte, quizá no consideraban a la meta como primordial, sino que estaban explorando qué posibilidad había de ingresar, aunque cabe mencionar que la consideraron importante y tenían interés en ella.

Al comparar las medias aritméticas de estudiantes y aspirantes, se encontró que durante la etapa de intención, los puntajes de los aspirantes fueron más altos en características que pudieran parecer deseables (honestidad, valores para el trabajo, persistencia, flexibilidad, etc.) y más bajos en las que pudieran no parecerlo (e.g. costos personales y sociales). Casi todas las variables estuvieron más altas para los aspirantes, excepto costo social y personal, que fueron mayores para los estudiantes. Compromiso fue exactamente igual para ambas muestras y autoeficacia casi lo fue. Lo mismo ocurrió en las variables de personalidad, los aspirantes salieron ligeramente más altos en los rasgos deseables como maestría y trabajo y ligeramente más bajos en los que parecían poco deseables, tal como la inseguridad de logro.

En la etapa de alcance se invirtió el patrón, ya que los puntajes más altos los tuvo la muestra de estudiantes, excepto en honestidad, valores para el trabajo, planeación y organización, que fueron mayores en los aspirantes; persistencia y premeditación fueron prácticamente iguales.

No se sabe con certeza qué ocurriría si se compararan las medias obtenidas por los estudiantes y los aspirantes con la prueba *t de Student*. Quizá no todas las diferencias resultarían significativas, pero llamó la atención la consistencia en el hallazgo. Analizando el patrón de comportamiento de ambas muestras, pudiera pensarse que los aspirantes respondieron con deseabilidad social. Probablemente, los aspirantes creyeron que el cuestionario influiría en su ingreso y respondieron de mejor manera, para parecer alumnos potenciales perfectos.

Por otra parte, se comprobó que en los aspirantes hubo menos consistencia entre la respuesta en la etapa de intención y la de alcance. Solamente fueron iguales el costo social, la honestidad y la organización, las demás fueron diferentes. Las más fuertes en la intención fueron beneficios, inclusión de otros, compromiso, persistencia, premeditación, planeación, flexibilidad y fuerza de la intención, mientras que las más fuertes en el alcance fueron costo personal y valores para el trabajo. Esto indicaría que tuvieron que hacer más sacrificios de los que creían y tuvieron que ser más respetuosos con los demás, de lo que habían dicho. Los resultados de esta prueba de diferencia de medias entre intención y alcance, podrían avalar el patrón descrito en los párrafos anteriores y sumar evidencia para apoyar la idea de que hubo deseabilidad social en las respuestas.

Hipótesis 1: Las diferencias por sexo

H_1 Habrá diferencias estadísticamente significativas en el patrón de las variables objeto de estudio, cuando se utilice al sexo y a la edad como variables independientes.

No se comprobó esta hipótesis, puesto que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas por sexo, excepto en la planeación durante el alcance, que fue más alta en las mujeres. Las mujeres tienen fama de realizar más actividades de planeación, quizá debido al desarrollo diferencial de los hemisferios cerebrales por sexo.

Llamó la atención no haber encontrado las diferencias comprobadas por sexo en cuanto a las variables de orientación al logro y de evitación al éxito (c.f. Andrade Palos y Reyes

Lagunes, 1990, Del Castillo Arreola, 2002, Díaz Loving et al., 1989; Espinosa Fuentes, 1989; Espinosa Fuentes et al., 1988; Espinosa Fuentes y Reyes Lagunes, 1991; López Suárez et al., 2010; Torres Cruz et al., 2008). La justificación que podría darse para ello, sería, nuevamente, la respuesta a partir de la deseabilidad social.

Hipótesis 1: Las diferencias por edad

La hipótesis se comprobó, puesto que se encontraron diferencias en algunas variables, según la edad. Durante la intención, se encontraron diferencias para costo personal y para honestidad. Igual que en el estudio cinco, los más jóvenes dijeron que tendrían mayores costos personales, con la tendencia a disminuir conforme aumentaba la edad. Esto podría asociarse al desconocimiento o a la falta de experiencia para alcanzar metas similares y con el tener que restar tiempo a actividades de diversión.

Los de edad mediana, seguidos por los mayores, fueron los más honestos. Si los más jóvenes evaluaron mayores costos personales, entonces, quizá el romper ciertas reglas de convivencia social, se justifique debido a los altos costos por pagar. Durante la etapa de alcance, el costo social también fue mayor para los más jóvenes y disminuyó conforme aumentaba la edad.

El compromiso durante el alcance fue más fuerte para los más jóvenes y para los mayores en edad. Quizá el compromiso fue un poco más débil para los de edad mediana, debido a que tenían otras metas que se contraponían o bien, a que atendían a más metas en su vida, sin que necesariamente estuvieran en conflicto. Probablemente, ni los más jóvenes ni los más grandes estaban obligados a ingresar al doctorado, sino que cursar los estudios de ese nivel era una decisión personal. Esto coincide con las teorías del desarrollo, que indican un acercamiento diferencial hacia las metas, en tres etapas de la vida: a los veinte años se lucha con más fuerza por las metas, aunque haya poca claridad en lo que quiere; a los treinta se está concentrado en lo laboral o en lo familiar y a los cuarenta se retoma aquello que siempre se quiso hacer, pero que no se había hecho, además de que hay mayor actividad para el logro (Véanse Perlmutter y Hall, 1985; Turner y Helms, 1979).

Hipótesis 2: Las diferencias según el resultado

H_2 Habrá diferencias estadísticamente significativas en el patrón que siguen las variables, según el Resultado del proceso de ingreso y el Grado de alcance subjetivo de la meta.

Se comprobó la hipótesis sobre las diferencias entre las variables, a partir del resultado obtenido por los aspirantes. En la etapa de intención, la variable que presentó diferencias entre los grupos fue interés, siendo mayor para los que ingresaron y después para los que se quedaron en la primera etapa. Es preciso considerar que siendo aspirantes y estando lejos la meta, haya sido precisamente el interés el que hizo la diferencia y que no haya aparecido el compromiso, como en el estudio anterior. Puede notarse que quienes tuvieron el interés más bajo fueron los que se quedaron en la segunda etapa, llevando a cabo todo el proceso de ingreso, pero que no lograron ingresar. Dado el resultado de este grupo y siendo el interés una variable motivacional, base para el compromiso, podría suponerse que tuvieron las mismas capacidades que los que ingresaron, pero que esa disminución en el interés, fue la que pudo ocasionar el fallo en la consecución de la meta.

En la etapa de alcance, hubo diferencias en beneficios, valores para el trabajo y premeditación; además se hallaron diferencias en inclusión de otros, compromiso y persistencia, las cuales también se encontraron en el estudio cinco.

Al igual que el interés en la etapa de intención, los que ingresaron vieron mayores beneficios y vieron menos, quienes se quedaron en la segunda etapa del proceso. Este segundo grupo hizo una gran inversión de tiempo y esfuerzo, pero al no conseguir un resultado satisfactorio, evaluaron menos beneficios. Los valores para el trabajo, el compromiso y la persistencia fueron más fuertes en los que ingresaron, seguidos por los de la segunda etapa. Con este resultado se tuvieron más elementos para determinar, que el interés en la etapa inicial pudo haber sido una diferencia importante para definir el ingreso. Compromiso y persistencia son variables que se han encontrado vinculadas a un mejor desempeño, fungiendo como variables moderadora y mediadora, respectivamente (Latham y Locke, 1991; Lee et al., 1989; Locke y Latham, 2002; Perry, Mesch y Paarlberg, 2006).

Quienes incluyeron a más personas fueron los que se quedaron en la primera etapa, es por ello que debe considerarse la propuesta de Fitzsimons y Shah (2008), derivada de su investigación. En ella indican que debe elegirse adecuadamente a quiénes incluir en el proceso de alcance, a partir de sus rasgos, de sus conductas y de la relación que guardan sus metas con las propias. Como se ha dicho, incluir a otras personas es importante, pero debido a la cultura colectivista en la que se encuentran, resultaría fácil equivocarse el rumbo, por eso debe capitalizarse la participación de otros, definiendo quiénes, cómo, cuándo y dónde se incluyen.

La premeditación fue mayor para quienes se quedaron en la segunda etapa y fue mucho menor para quienes estuvieron en la primera etapa. Puesto que la premeditación tuvo que ver con reflexionar antes de actuar y con verse consiguiendo la meta con éxito, pero también con pensar demasiado en ella, pudiera suponerse lo siguiente. Quienes se quedaron en la segunda etapa y no lograron ingresar, quizá ensayaron o repasaron en su mente demasiado el comportamiento ideal, debido a que se sentían inseguros. Este exceso pudo haber empeorado su rendimiento en la entrevista de selección. La premeditación, sin embargo, en su expresión más positiva, es una de las características centrales de la capacidad para ser agente causal (Bandura 2001, 2006), lo mismo que la intencionalidad, la autorreacción y la autorreflexión.

En resumen, podría decirse que la variable motivacional de interés y las volitivas fueron las que determinaron el logro de la meta de ingresar al programa doctoral.

Hipótesis 2: Las diferencias según el grado de alcance subjetivo

Se comprobó la hipótesis dos, cuando se consideró al grado de alcance subjetivo para conformar un patrón. En este caso, hubo mayor participación de variables que permitieron distinguir entre los grados de alcance subjetivo. La mayor parte de ellas fueron volitivas. Congruentemente, quienes tuvieron un mayor grado de alcance subjetivo, presentaron un mayor rasgo de dependencia de la evaluación social y dijeron haber tenido mayores beneficios en la etapa de alcance. Si dependían de la evaluación social, muy seguramente, quienes tuvieron el grado de alcance subjetivo más alto, también fueron los que tuvieron un mejor resultado y por ello, también vieron más beneficios, como indicó el patrón obtenido.

La autoeficacia en la intención fue más alta en el grupo que tuvo un grado de alcance subjetivo mediano y luego en el alto, lo cual pudiera apoyar la idea de que el grupo que ingresó y el que se quedó en la segunda etapa fueron iguales en todo, excepto en el interés inicial.

Durante la etapa de alcance, valores para el trabajo, inclusión de otros, compromiso, persistencia, premeditación, planeación, flexibilidad y organización hicieron la diferencia. Quienes tuvieron los valores más altos en estas variables, fueron aquellos con un grado de alcance subjetivo alto. Puesto que la mayoría de estas variables son volitivas, se puede inferir que hay mayor grado de satisfacción, porque al estar más comprometidos y persistir, también pudieron tener mayor control de sus acciones. Consistentemente, si los aspirantes llevaron a

cabo acciones voluntarias, hubo mayor satisfacción y muy probablemente, se atribuyeron el éxito a sí mismos.

El hecho de que hubieron más variables que diferenciaron entre los grupos del grado de alcance subjetivo es importante porque obtener un logro satisfactorio lleva a la persona a plantearse otras metas y a esforzarse en ellas, lo cual significa que se activa la motivación de logro instrumental. Raynor (1974b) llamó a lo anterior, secuencia de carrera contingente. Igualmente, cuando las metas están relacionadas en cuanto a contenido, pudieran requerir las mismas acciones para conseguir el logro, por lo que entonces también ocurriría la familiaridad.

En comparación con el estudio cinco, las variables que coincidieron en hacer la diferencia fueron el compromiso, la flexibilidad y la organización. Esto da idea del papel que juegan las variables motivacionales para permanecer en la tarea y el de las volitivas para proporcionar autocontrol y permitir el manejo del medio ambiente.

También en la etapa de alcance, la honestidad hizo diferencia, siendo el grupo con grado de alcance subjetivo mediano, el que fue más honesto, seguido por el de grado de alcance subjetivo alto. Una vez más, puede suponerse que llevar a cabo acciones que dependen de uno mismo, provocan mayor satisfacción y mejoran la percepción del logro.

Hipótesis 3: Las regresiones para predecir el grado de alcance

H_3 Los predictores estadísticamente significativos del Grado de alcance serán Factores en contra al elegir, Establecimiento, Planeación, Ejecución, Fuerza de la intención y Fuerza constatada de la intención.

Hubo mayor número de correlaciones y más fuertes entre los factores de segundo orden del alcance, igual que en el estudio cinco. Esto tiene sentido porque las acciones más cercanas al logro de la meta, tanto en temporalidad como en proximidad en la secuencia, deberían ser las más fuertes y consistentes, ya que generalmente son volitivas. De igual manera son las que deberían estar más unidas, debido a la estrecha relación teórica que guardan.

Las variables que predijeron el grado de alcance fueron aceptación, planeación con un valor negativo, factores a favor al elegir e inclusión de otros, todas de la etapa de alcance. Sólo se incluyeron a las de esta etapa, dada su correlación con el grado de alcance. La hipótesis se probó parcialmente, puesto que los factores en contra al elegir no ingresaron en la ecuación, tampoco el establecimiento, la ejecución ni la fuerza de la intención.

Siendo la aceptación una variable motivacional, conformada por la autoeficacia y el compromiso, se entiende que sea la que tenga un mejor comportamiento predictivo. Se encontró en los pasos intermedios de la secuencia, según el proceso de alcance. Los aspirantes se encontraban en la fase posterior a la elección y decisión de la meta, pues ya habían decidido ir tras ella. Probablemente durante el proceso de ingresar al doctorado, la meta de estudiarlo se veía todavía lejana, sin embargo, el compromiso con ingresar al programa era fuerte. Dicho ingreso era una submeta de la meta de estudiar el doctorado.

La otra variable que resultó predictora fueron los factores a favor al elegir la meta, por lo que nuevamente se tuvo a una variable motivacional, evaluativo-afectiva.

Cuando se analiza la relación negativa que guardó la planeación como predictora del grado de alcance, parece haber consistencia con el patrón obtenido a partir del resultado, cuando la premeditación mayor no facilitó el ingreso. Planeación y premeditación son variables muy semejantes, por lo que se pudiera pensar que trabajar demasiado en la meta, quizá hasta obsesivamente, pudiera empeorar el desempeño y por ende, el resultado o el grado de alcance. Este razonamiento también coincide con el hallazgo de la relación negativa entre fuerza de la intención constatada como predictora del grado de alcance, en el estudio cinco. Los aspirantes dedicaron más tiempo a planear el alcance y menos a actuar en él, puesto que hubo dos horas de diferencia entre su intención y lo que hicieron realmente.

Otra vez destacó la variable inclusión de otros, sólo que ahora en un papel predictivo del logro. Esto indica que es recomendable incluir a otras personas, sólo que hay que saber a quiénes acercarse y cómo hacerlo. La participación que pueden tener las personas significativas cuando se está en proceso de elegir una meta es importante, como se aprecia en la teoría de la acción razonada, con la norma subjetiva (Ajzen y Fishbein, 1980) e incluso se nota el valor de la cultura en la determinación de qué metas alcanzar (Markus y Kitayama, 1991). Será diferente cuando hayan pasado a la ejecución de las acciones requeridas para la consecución; una vez entrando al doctorado, deberán plantearse a quién incluir y de qué manera, pues seguramente serán otras personas las que influyan en la obtención del logro.

Hipótesis 4: La secuencia del proceso de alcance

H₄ La secuencia quedará integrada en concordancia con el orden de las variables incluidas en los pasos de alcance.

Se comprobó la hipótesis cuatro al obtener una secuencia heurística de variables. El tamaño de la muestra y el número de variables incluidas, no permitió efectuar un análisis de ecuaciones estructurales que permitiera dar idea del ajuste del modelo.

Tanto en la secuencia de intención como en la de alcance, las relaciones de predicción más fuertes se encontraron de planeación a ejecución, de establecimiento a aceptación, de planeación a persistencia y de aceptación a planeación, con las diferencias de que en la etapa de alcance fueron más fuertes y que hubo mayor cantidad de relaciones de regresión, principalmente hacia el final. En la etapa de alcance sí hubo variables que predijeran al grado de alcance, como fue el caso de persistencia e inclusión de otros. Entre el estudio cinco y el seis hubo semejanzas, solamente que en el estudio seis, participaron más variables en la secuencia de alcance.

La probable explicación para lo anterior pueden ser las diferencias en el establecimiento, en la aceptación y en la percepción de lejanía en la meta de graduarse y de estudiar el doctorado, para las muestras del estudio cinco y seis, respectivamente.

Corolario

Los estudios aquí descritos cumplieron con la finalidad planteada inicialmente, acerca de determinar las variables implicadas en la consecución de una meta. Su importancia radicó en haber sido el primer paso para encontrar puntos en común que ayuden a definir el comportamiento exitoso, en diferentes poblaciones y campos de desempeño.

En resumen, se encontraron varias coincidencias en los estudios cinco y seis y también se tuvieron matices, debidos a las diferentes muestras abordadas.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

La motivación es uno de los campos de conocimiento más amplios de la Psicología porque contempla muy diversas variables para su explicación y porque presenta múltiples visiones del fenómeno. Algunos de los modelos existentes se centran en los motivos, los impulsos, las necesidades, los valores o las metas; algunos otros dan fuerza a aspectos cognoscitivo-afectivos que están implicados en la motivación y que mejoran el rendimiento; otros se enfocan en las atribuciones y otros en la predicción de la conducta.

Dado que en la vida del hombre está presente su capacidad para pensar y para pensarse a sí mismo, la motivación también se ha estudiado desde los procesos cognoscitivos. Aunque en primera instancia la motivación pareciera un proceso instintivo o automático, ésta contiene elementos cognoscitivos que pueden advertirse cuando se detectan necesidades o motivos, por ejemplo, en la capacidad de elección entre alternativas y la toma de decisiones, por mencionar algunos.

Al entrar en juego las cogniciones, como un acto voluntario, se pasa al campo de la volición. Cuando se traslada el papel central a las cogniciones, en una explicación volitiva o motivacional, el fenómeno se vuelve un poco más concreto, dejando muy lejos a las motivaciones o necesidades, por ser las más abstractas. Binswanger (1991) por ejemplo, señala que la elección es un proceso cognoscitivo, por ende autocontrolable y que la necesidad es una carencia que debe satisfacerse, por lo que son opuestos.

La meta es uno de los constructos que permite volver concreta a la motivación y que se ubica tanto en el ámbito de la motivación como de la volición. Por ello, las metas son un aspecto psicológico complejo y estudiarlas refiere a tres amplios campos de la disciplina: motivación, personalidad y cognición.

De acuerdo con Moskowitz (2009), las metas se han estudiado desde cuatro puntos de vista o temáticas: (1) las metas como representaciones mentales vinculadas a las claves ambientales, que conectan a la persona con la situación mediante la especificación de la deseabilidad (valor y afecto) y la viabilidad (eficacia y oportunidad); (2) las metas como proveedoras de significado personal y sentido de control sobre el ambiente; (3) las metas que enlazan los deseos de la persona con la actividad instrumental (actividad cognoscitiva y

conductual), dirigiendo su mundo y (4) las metas que tienen consecuencias que no requieren consciencia ni de las metas ni de sus consecuencias, es decir, no se necesita un sentido de intencionalidad.

Por su naturaleza cognoscitiva, para estudiar a las metas se recurre a las expectativas, a los procesos de elección para su establecimiento, a la toma de decisiones, a la negociación y a la resolución del conflicto, entre otros. Igualmente, pueden abordarse a partir de las acciones involucradas en su consecución, en la que se notan además de aspectos autorregulatorios, propios de la voluntad para hacer algo, tintes de cuestiones motivacionales, ya que las metas requieren de compromiso, persistencia, esfuerzo, planeación, automonitoreo y reacción.

Motivación y volición

Coloquialmente se dice que el infierno está lleno de personas con buenas intenciones, lo cual señala que hay un tramo todavía lejano entre lo que se quiere y lo que se necesita hacer para llegar a ello, pues las personas fallan en planear o en cumplir con las acciones encaminadas a la consecución de lo que se desea.

Algunas acciones que llevan al logro son fácilmente identificables y son del dominio público, por lo que no se necesitaría de una investigación científica para estar de acuerdo en que llevarlas a cabo, favorecería a la consecución de la meta. La constante es que todas las acciones involucradas en el logro, requieren de un procesamiento voluntario y cognoscitivo, al menos en un primer momento. Algunos autores (e.g. Gollwitzer 1990) proponen que una vez planeado el modo de alcance, la conducta ocurre automáticamente.

Los aspectos básicos para el logro y que indican la motivación de un individuo, tales como el compromiso, el esfuerzo y la persistencia, son igualmente las partes esenciales que posibilitan el inicio y el mantenimiento de las conductas dirigidas a la consecución de la meta. Es así que, motivación y volición están íntimamente conectadas. A todas luces, llevar a cabo las acciones necesarias para obtener la meta prevista –aspecto volitivo–, surge y se recibe influencia de la motivación.

El alcance de metas es un fenómeno complejo por el número de variables que están presentes, porque cada persona se plantea simultáneamente varias metas de diversa índole (laborales, escolares, interpersonales, etc.), porque están implicadas variables individuales y situacionales, además del enfoque bajo el cual se estudian. Por ello, resulta complicado tener

la imagen integrada de todo lo que ocurre y al mismo tiempo, separada según la motivación y la volición.

Pese a que existe una división teórica entre motivación y volición, es complicado diferenciar lo que corresponde a cada una de estas áreas. Queda claro que la necesidad, los valores y las metas son constructos motivacionales, pues derivan de las inclinaciones o intereses que presentan los individuos, en algún momento matizadas por la influencia de la personalidad, la cultura y la sociedad. Sin embargo, una vez que la persona decide a qué propósito dará más peso, se forma una intención o se establece una meta, aspecto que ya forma parte de un proceso volitivo, pero que deriva por supuesto, de uno motivacional. El establecimiento de una meta es un aspecto volitivo y junto con la retroalimentación, es el centro de la autodirección (*self-management*; Latham y Locke, 2006).

Es difícil separar por completo la motivación de la volición, por eso se describen muchos de los aspectos involucrados en el alcance de las metas desde diferentes perspectivas. El estudio de la motivación y la volición son aspectos tan abarcativos que cuentan con un sin número de enfoques para su estudio, gozando de aceptación y aplicaciones en varios escenarios. Sin duda, conocer más acerca de ellas resulta de gran relevancia en la psicología científica y cotidiana. En algunos casos, los elementos involucrados hacen prácticamente indistinguible la diferencia entre motivación y volición, sin duda, aspectos inherentes al ser humano.

El imbricado continuo de motivación-volición se enfoca en el estudio de los resultados que una persona obtiene, sean exitosos o fallidos, abarcando desde la razón que lo impulsa hasta la búsqueda de un estado futuro deseado, mediante las acciones requeridas para lograrlo.

Kuhl (1983 en Heckhausen y Gollwitzer, 1987) y Heckhausen y Kuhl (1985 en Heckhausen y Gollwitzer, 1987) sugirieron que el fenómeno motivacional predecisional y postdecisional no sólo tienen naturaleza diferente sino que también operan bajo diferentes principios. Por ello, resulta apropiado presentar a los procesos motivacionales en dos estados psicológicos sucesivos, llamando al estado predecisional: motivación y al postdecisional: volición.

El estado motivacional predecisional involucra una orientación deliberativa y en consecuencia requiere de una apropiada visión de la realidad para sopesar convenientemente

los incentivos y para estimar correctamente las probabilidades de éxito y de fracaso. En contraste, el estado volitivo postdecisional necesita una orientación de implementación, enfocada en cómo y cuándo llevar a cabo la meta. Se espera que en cada estado de la mente sean diferentes tanto el contenido de los pensamientos, como la manera de procesar la información.

La motivación acompaña a todos los procesos relacionados con los incentivos y las expectativas, desde los considerados para elegir entre metas alternativas, hasta los que tienen que ver con los cursos de acción implicados. La volición, por su parte, supone la consideración de cómo y cuándo actuar, para implementar el curso de acción intentado, pero requiere de las variables motivacionales durante el proceso de alcance. Gollwitzer y Oettingen (2011) señalan que, el establecimiento de la intención de meta y de la intención de implementación son actos voluntarios.

Los constructos implicados en el alcance de metas

La gran variedad de focos en los que se ha centrado la investigación sobre el alcance de metas ha enfatizado por vez, constructos con diferencias epistemológicas evidentes, lo que ha dificultado integrarlos dentro de una secuencia. Si bien hay teorías más compatibles entre sí que otras, la parsimonia obligada en toda investigación, da lugar a un recorte de la realidad que sólo explica pequeños tramos del comportamiento humano.

La imposibilidad de integrar teorías o modelos es una condición de la psicología en general, que se refleja en la poca claridad en la definición de los constructos de meta. En el ámbito de la psicología social se maneja predominantemente el término intención, mientras que, en el terreno de la psicología organizacional se emplea el término meta. Asimismo, pudieran ser equiparables al objetivo determinado para un tratamiento de psicología clínica o para el avance programático en el aula. Aunque, en general, se refieren a lo mismo, hay pequeñas diferencias en cuanto al foco del constructo y a las dimensiones interna y externa a las que van dirigidas (véase Locke y Latham, 1990 en Pintrich y Schunk, 1996) pero, el problema es que no hay acuerdo para manejar consistentemente los términos, no importando el área de la psicología, el campo de acción o la teoría con que se aborda. Esta falta de consenso ha causado a su vez, problemas para medir la totalidad del fenómeno.

Particularmente, en lo que respecta a las metas, se tiene que algunos de los constructos derivados de las dimensiones de las metas y de los procesos implicados en su consecución

están profundamente involucrados, habiendo una diferenciación teórica poco clara, ya que se confunde al concepto con la relación que éste guarda con otras variables.

Uno de estos casos es la dificultad. Para Lee et al. (1989), la dificultad es simplemente el grado de capacidad, destreza o nivel de desempeño pero, para Horvath et al. (2006), la dificultad es el conjunto de creencias que se tienen sobre cuánto esfuerzo sería necesario invertir para tener éxito en una tarea y si éste es posible. Se mezcla la intención de esforzarse y la probabilidad de éxito o expectativa de resultado. Si se redactaran reactivos a partir de la definición de Horvat et al., se confundirían más de una dimensión de la meta (dificultad y meta alcanzable ó dificultad y expectativa de éxito). De ahí deriva la indiferenciación entre constructos. Otro ejemplo es que empíricamente, para Webb y Sheeran (2005), la intención no es un constructo diferente del compromiso.

Estos autores integraron los conceptos de varias teorías para identificar los factores que permiten distinguir entre el logro exitoso de las metas personales. Incluyeron a diversas teorías: de la conducta planeada (Ajzen, 1991), del establecimiento de la meta (Locke y Latham, 1990), de la autorregulación de Bagozzi, la de intención de implementación (Gollwitzer, 1999), el modelo del autocontrol, los estándares en conflicto, las emociones y el apoyo social, además del modelo de las fases de acción.

A diferencia del instrumento elaborado en esta tesis, ellos generaron escalas para los conceptos de cada teoría, que después fusionaron a partir de un análisis factorial. Para elaborar los reactivos de la EIM, se integraron teorías compatibles con base socio-cognoscitiva-conductual y se retomaron los datos recabados en los estudios exploratorios. Debido al traslape entre constructos, las subescalas se separaron para validarse, porque además de que pertenecían a diferentes partes del proceso de alcance, por estar concatenadas unas variables con otras, la correlación entre ellos no permitía obtener claridad en el análisis factorial.

Resultados

Estudiar idiográficamente a las metas ayuda a comprender al ser humano en su individualidad, mientras que, hacerlo de manera nomotética facilita la comprensión del grupo y la comparación entre personas, ayudando a encontrar patrones comunes.

La complejidad del fenómeno bajo estudio abrió un abanico de posibilidades de análisis. En este documento, sólo se presentaron algunas. Desde el inicio, fue de gran ayuda ubicar los

momentos por los que una persona atraviesa para alcanzar una meta, así como clasificar a las variables como de personalidad, motivacionales, cognoscitivas, afectivas y conductuales.

Las diferentes pruebas efectuadas con los datos, permitió analizar de manera global el conjunto de resultados. En ellos se apreció consistencia, específicamente, con las características esperadas de quienes cursan estudios de doctorado, pero también de aquellos que alcanzan sus metas, de la índole que sean.

Las variables relevantes para el logro, encontradas en estos estudios, fueron consistentes con las caracterizaciones efectuadas por la inteligencia emocional y por la psicología positiva, cuando refiere a la experiencia de flujo. La inteligencia emocional incluye habilidades como el autodomínio, el celo, la persistencia y la capacidad de automotivarse, ya que la capacidad para controlar el impulso es la base de la voluntad y el carácter, lo cual implica el autodomínio (Goleman, 1995) y otros rasgos, tales como la motivación de logro, la flexibilidad, la felicidad y el aprecio por sí mismo (*self-regard*; Mayer, Roberts y Barsade, 2008).

Por su parte, cuando alguien está en una experiencia de flujo la atención se enfoca en un campo limitado de estímulos, hay concentración total e involucramiento completo; emergen las acciones y la consciencia reflexiva –que equivale a la autorregulación de la acción–; hay despreocupación por el fracaso –patrón de maestría–; desaparece la autoconsciencia, se distorsiona el sentido del tiempo y la experiencia se vuelve la recompensa (Czikszentmihalyi, 2010) –lo cual es propio de la motivación intrínseca–.

Igualmente, cuando se hacen explícitas las condiciones para la experiencia de flujo, se notan coincidencias con los hallazgos aquí descritos. Para que ocurra la experiencia de flujo debe tenerse claridad en las metas, deben estar ordenados secuencialmente los pasos de alcance y la persona debe saber de dónde viene y a dónde va, ya que todo lo que hace tiene sentido, realizando lo idóneo para que ocurra el siguiente paso. Para cada paso se tienen metas claras que guían la acción, hay retroalimentación inmediata a la acción y sobre todo, hay una correspondencia entre el desafío que implica la acción y las habilidades para hacerle frente. Generalmente cuando ocurre una experiencia de flujo hay un alto desafío y suficientes habilidades.

En un sentido más amplio, los resultados indicaron que los participantes tuvieron motivación de logro, que consiste en el deseo de vencer obstáculos y tener maestría ante desafíos difíciles (VandenBos, 2007).

Los avances que se han tenido en la motivación de logro, han dado a la luz a las metas de maestría, cuya caracterización también coincide con los resultados (Elliot y Harackiewicz, 1996). Estas metas están enfocadas en el alcance de juicios de competencia y en la maestría de tarea, su propósito es tener éxito gracias al esfuerzo, adquirir o mejorar habilidades. Asimismo generan alta persistencia y autoeficacia y se relacionan con el interés.

Ya que los modelos heurísticos obtenidos, particularmente los de la etapa de alcance, lograron conjuntar a casi todas las variables consideradas en el estudio, por lo que se logró comprobar la hipótesis conceptual. Ésta versaba así: en el alcance de metas están involucradas variables antecedentes como las disposiciones motivacionales; variables mediadoras como la regulación de la implementación, excepto el compromiso y variables moderadoras tales como evaluación subjetiva de la meta, formación de la intención y compromiso, las cuales pueden predecir el grado de alcance.

Al redactar los resultados, se notó que, tal vez, las variables de segundo orden, establecimiento y aceptación, conformaban una misma etapa. Se decidió separarlas no tanto por coincidencia con lo teórico, sino para indicar al interés como precurrente del compromiso y a la familiaridad como precurrente de la autoeficacia.

Lo anterior se retoma porque una de las variables que continuamente apareció fue la aceptación de la meta, que ya estaba comprobado que llevaba a mejores niveles de desempeño (Lee et al., 1989); sin embargo, la literatura entiende a la aceptación como equivalente del establecimiento (Locke et al., 1984) y éste implica comprometerse con la meta (Gollwitzer, 1999). En este trabajo, se agruparon el interés, la familiaridad y las expectativas de resultado, en el establecimiento y al compromiso y a la autoeficacia, en la aceptación. El establecimiento resultó de la evaluación de los pros y los contra (i.e. paso previo: factores a favor y en contra al elegir), que daría como resultado una nueva evaluación sobre las acciones requeridas y qué tan probable sería el alcance, aunado al interés que manifestaba la decisión de perseguir la meta; posteriormente vendría el compromiso para alcanzar la meta y una nueva evaluación sobre si la persona sería capaz de alcanzar satisfactoriamente el resultado deseado, es decir, una variable predictora de la acción como lo es la autoeficacia y la otra, el compromiso con el alcance, mas no con las acciones.

Esto es semejante a la descripción de la fase previa a la decisión del modelo de fases de acción de Gollwitzer (1990 en Gollwitzer y Brandstätter, 1997; Gollwitzer, Heckhausen y

Steller, 2003). En esa fase se elige a la meta deseada, ponderando el atractivo de las consecuencias, sí como los pros y los contra, mediante el empleo de un esquema mental deliberativo. El punto de transición hacia la otra etapa es formarse una intención de meta (Schweiger Gallo et al., 2009), lo que implica el compromiso con la meta.

Así como hay dos compromisos a lo largo del alcance, el arreglo de las variables para el logro también tienen peso en varias etapas, por ejemplo, la familiaridad con las acciones como determinante de la elección de la meta, pero también la familiaridad con las acciones para aceptar perseguirla hasta su logro.

Puesto que el modelo heurístico obtenido en esta investigación se basó en un enfoque socio-cognoscitivo-conductual, la volición permeó a toda la secuencia. Se propuso que, desde las primeras acciones, había procesos de evaluación por lo que, la elección y toma de decisiones estaban presentes en todo momento. Esto se apreció desde el estudio tres, con la narración de la meta. Fue precisamente por esa razón, que la frecuencia de las respuestas resultó baja, pues se tuvieron descripciones de acción bastante específicas. La volición consiste en actos voluntarios e inconscientes, que tienen como finalidad ejercer control sobre algo, específicamente para Kuhl y Beckman (1985) son los procesos psicológicos que median las decisiones o intervienen en su mantenimiento o realización.

El control volitivo incluye a la metacognición, ya que se monitorean los pensamientos conscientes (Binswanger, 1991; Dörner, 1985); a la autorregulación, la cual modifica el ambiente para conseguir los resultado deseados (Binswanger, 1991; Dörner, 1985) y también al libre albedrío, al elegir voluntariamente, lo cual implica la presencia de autorreflexión.

Si la autorregulación, en opinión de VandeWalle (2001), incluye al establecimiento de meta, a la planeación estratégica y al esfuerzo dirigido, entonces, desde el inicio de la secuencia propuesta para los estudios cinco y seis, se aprecia la autorregulación.

Para el análisis de resultados se efectuaron varios procedimientos de regresión, uno de los cuales ya se describió en la discusión del estudio cinco. Además se llevó a cabo una regresión logística y un análisis discriminante pero, no se informaron debido al tipo de variable dependiente que se manejó en el estudio cinco: el dictamen. Como ya se dijo anteriormente, se considera que existe muy poca diferencia entre ser aprobado y ser aprobado con modificaciones leves, por lo que tratar a la variable como dicotómica implicó una dificultad para decidir si ambos dictámenes equivalían a estar aprobado.

Alcances del estudio

El alcance del estudio fue obtener patrones diferenciales según cuatro variables independientes, presentar una secuencia de las variables objeto de estudio y determinar las variables que predijeran el grado de alcance.

La validez de población no puede considerarse alta, pues hubo variaciones al dividir al grupo en dos muestras, pero también, se hallaron ciertas semejanzas entre los estudios cinco y seis, pese a que la muestra fue ligeramente distinta. Esto indicaría que si bien hay variables que están presentes en el alcance de la mayoría de las metas, otras son situacionales y varían según las particularidades, quizá no tanto del grupo, como de la meta.

Se esperaba que la validez de población fuera alta, pero no la validez ecológica, puesto que se estudió una muestra muy particular y poco representativa del grueso poblacional, además de que se trató de voluntarios. El tamaño de la muestra fue pequeño, considerando que se incluyeron a varios programas de doctorado en el estudio cinco y que pudiera haber diferencias entre las áreas de conocimiento. Estas diferencias no pudieron demostrarse ni desecharse, debido a la imposibilidad de conformar grupos para someterlos a análisis estadístico.

El trabajo aquí descrito, en cuanto a la búsqueda de un patrón psicológico, así como de las variables relevantes para el comportamiento exitoso, en una población de *élite*, podría beneficiar si se desarrollaran habilidades para replicar las variables motivacionales y volitivas importantes para el logro, tanto en la población abordada, como en el resto de los ciudadanos.

A continuación se describe brevemente las variables que participaron en lo que podría considerarse como el éxito académico. Gracias a la revisión de la literatura y a los hallazgos en los estudios, puede decirse al menos que, frases tales como *querer es poder*, son válidas, al destacarse el compromiso y la persistencia, como aspectos primordiales en el logro. El compromiso es la variable motivacional que permite a la persona conseguir el logro y la persistencia es una variable que deriva precisamente del compromiso. A lo largo de todos los análisis, compromiso y persistencia siempre tuvieron medias aritméticas altas y además, produjeron diferencias importantes en ambas etapas. Éstas son las variables mantenedoras de la motivación y de la acción, respectivamente, para que la persona esté en disposición de actuar y permanezca en el esfuerzo hasta el logro, por lo que estar comprometido y ser persistente son piezas clave para la consecución de una meta.

Sin duda alguna, el efecto que tienen las creencias que las personas poseen, es asimismo relevante para el logro. Entonces, la evaluación de los recursos personales, en conjunto con la de la situación, da lugar a respuestas que favorecen el alcance. Todo ello está sustentado en capacidades únicas del hombre para decidir sobre su entorno, tales como la autorreflexión.

Por otra parte, se requiere tener rasgos de maestría y de trabajo altos, así como ser flexibles para adaptarse al ambiente y tener poca inseguridad de logro y poca dependencia de la evaluación social.

Toda persona que decida alcanzar una meta, debe subdividirla en metas más pequeñas, plantearla en términos claros y especificar cómo, cuándo y dónde se va a alcanzar, es decir, plantear una intención de implementación. En cuanto a los estudiantes de doctorado, ellos deben subdividir sus metas, organizando los tiempos a partir de los semestres, tomando en cuenta lo que debe entregarse en los exámenes fuertes y hacer intenciones de implementación para cada semestre o cada mes.

Por último, en los resultados también destacó la participación de otras personas. Particularmente, en los estudiantes de doctorado intervendrían la buena relación con el tutor principal, el apoyo recibido por parte de sus maestros y compañeros, así como de su familia. Sólo debe mantenerse en mente, que se debe incluir a las personas útiles para la meta que se persigue (Fitzsimons y Shah, 2008).

Los resultados encontrados no resolvieron un problema concreto, puesto que se trató de una investigación básica, sin embargo se amplió la comprensión de las variables participantes en el alcance de metas. Aunque inicialmente no se había planteado la pregunta, fue importante responder si lo que la persona había intentado hacer para alcanzar una meta, realmente lo había hecho. Se requirió entonces averiguar si hubo consistencia entre las etapas. En el caso de los estudiantes fue prácticamente total, excepto en variables susceptibles de cambio, tales como las de evaluación de costos, mientras que en los aspirantes hubo cambios en casi todas, principalmente apostaron mucho en su intención, haciendo menos en la etapa de alcance, muy probablemente debido al fenómeno de deseabilidad social.

Ya que la meta se midió en prospectiva y en retrospectiva, quedó abierta la posibilidad de que los sesgos de autoservicio (*self-serving bias*) y de memoria pudieran haber influido en las respuestas de los participantes. De igual modo, quedó sin respuesta el determinar hasta

qué punto medir la intención en variables motivacionales y volitivas, garantiza la conducta del individuo, ya que éstas no resultaron relevantes en su predicción.

Si bien no se lograron resolver los problemas del sobreinvolucramiento conceptual de las variables participantes, siempre será un avance presentar qué ocurre en el abordaje del fenómeno y por supuesto, estar abierto a la discusión para continuar dando pasos hacia la mejor comprensión de los objetos de estudio complejos. Uno de los retos, resultantes de estos estudios, es agrupar a las acciones en estrategias.

Quedó como tema pendiente resolver la indiferenciación entre constructos, en cuanto a su pertenencia a la motivación o a la volición. Esto pudiera abordarse mediante un esquema que permita contrastarlos espacialmente, considerando dos ejes cuyos extremos fueran motivación-volición y disposicional-situacional. De esta manera, la convergencia de dimensiones cuadraría perfectamente con la información conceptual, que reconoce que el planteamiento de una meta es más cercano a la motivación y que la ejecución requerida para su alcance, a la volición.

Otra opción sería la que se propuso en el plan de prueba, con la convergencia de clasificación de variables y pasos de alcance. Como se apreció, ubicar temporalmente a las variables motivacionales, facilita su diferenciación. Por ejemplo, interés, compromiso, persistencia y esfuerzo son constructos que se traslapan, pero que se aclaran cuando se considera que el interés aparece en la elección, el compromiso en la aceptación y el esfuerzo y la perseverancia en la ejecución.

Importancia del estudio y principales aportaciones

Puesto que la manera en que se llevó a cabo el estudio fue novedosa, se considera en sí misma una aportación, además de que también lo fue la EIM construida, la cual fue culturalmente relevante, comprensiva y generada de manera integral. Aunque hasta después de haberse realizado estas investigaciones, se encontró un artículo que informaba sobre una investigación similar, no disminuyó la originalidad del estudio, sino que afirmó que se trató de una investigación acorde con el *zeitgeist* del fenómeno.

Esta tesis se considera el inicio de una serie de investigaciones que permitirán conformar, en el largo plazo, un modelo explicativo del éxito. Este documento contiene información valiosa para hacer recomendaciones a los estudiantes de doctorado y a los

aspirantes sobre las características que promueven un mejor desempeño, las cuales se especificaron líneas arribas.

La principal aportación del estudio fue iniciar la generación de conocimiento en torno a lo que hace exitosos a los estudiantes de doctorado, conocimiento que pudiera servir para establecer un patrón que permita la selección de los aspirantes, con un valor predictivo para la culminación de sus estudios.

Finalmente, ya que la conducta tiene propósito, es intencional y dirigida hacia el alcance de ciertas metas (Pintrich y Schunk, 2002 en Meece, E. M. Anderman et al., 2006), es preciso conocer cómo se regula y controla.

Sabiendo teóricamente lo anterior, pudiera encontrarse aplicación de técnicas tales como el moldeamiento de conductas y el modelamiento. Si se sabe qué conductas son las necesarias para alcanzar el éxito, éstas pudieran establecerse mediante procedimientos de modificación de conducta, con el moldeamiento. Esta aplicación se sustenta en teorías o modelos que involucran el concepto de adquisición de competencias o incluso aquellas que proponen que los rasgos o características de la persona pueden modificarse por el ambiente.

El comportamiento exitoso también pudiera modelarse. El modelamiento implica la imitación de una persona que haya conseguido con éxito, lo mismo que se busca. En este caso, se sugiere observar e imitar lo más fidedignamente posible a aquel que realiza adecuadamente la conducta a establecer, asemejándose lo más posible a su actuar, para obtener resultados similares. Ésta es una práctica común en los deportistas de alto rendimiento, que estudian los videos de los mejores en su disciplina, con la finalidad de mejorar su técnica.

De igual modo, el estudio pudiera tener aplicación en diferentes campos de acción de la Psicología. Por ejemplo, si se tratara de hacer predicciones, los resultados cobran relevancia en la selección de personal y de alumnos, así como en la culminación de estudios; en cuestiones preventivas y de intervención, para enseñar a las personas a plantear metas, evaluarlas y conseguir las para evitar algo, conservar lo que tienen o mejorar un resultado previo, así como para modificar algo en cualquier ámbito de su vida.

Sugerencias

Para llevar a cabo estudios similares, se sugiere organizar a las variables a incluir en las siguientes fases: elección-establecimiento, aceptación de la meta, planeación, ejecución y retroalimentación-evaluación final (Austin y Vancouver, 1996; Barlas y Yasarcan, 2006; Frese et al., 1987; Gollwitzer et al., 2003; Latham y Ernst, 2006; Little, 1983).

No se indagó el nivel socioeconómico de los participantes, por lo que se sugiere incluirlo en un estudio futuro, pues quizá habría participado en la predicción del grado de alcance. Backhoff Escudero y Larrazolo Reyna (2010), encontraron que el nivel socioeconómico y el lugar en donde estudiaban los niños, impactaba el aprendizaje del español y de las matemáticas. Ellos propusieron una variable que indica el nivel socioeconómico, denominada nivel sociocultural.

Igualmente, sería necesario abordar en otra investigación a las metas de logro, como las de maestría y desempeño, pues quizá se clarificaría el patrón de comportamiento. Las metas de logro son metas de orden superior y disposicionales que ayudan a determinar las actitudes y las conductas de los individuos, en situaciones de logro (Dweck y Leggett, 1988). Además, influyen en la interpretación de la retroalimentación recibida (Vandewalle, 2003) y guían el desempeño y el aprendizaje (Horvath et al., 2006).

Sería conveniente efectuar un estudio con una muestra más grande, con la finalidad de mejorar los análisis estadísticos y llevar a cabo otros, como el modelamiento a partir de ecuaciones estructurales, con el fin de obtener pruebas sobre la adecuación del modelo obtenido, a partir de la secuencia de alcance.

Debido también al tamaño de la muestra y a las particularidades de las poblaciones abordadas, la capacidad de generalización es poca, por lo que deberán hacerse otros estudios que corroboren las variables que predicen el logro exitoso de las metas. Puesto que alcanzar metas es un fenómeno complejo, se requieren realizar réplicas de esta investigación en diferentes escenarios de logro y con otras poblaciones. Tal sería el caso de la docencia, la investigación, el trabajo, el deporte, la política, entre otras, de tal manea que se encuentre un patrón de éxito robusto que pueda tener mayor capacidad de generalización.

Cierre

Si bien la cantidad de teorías, conceptos y resultados empíricos hasta aquí revisados son abundantes y permiten el entendimiento del fenómeno a estudiar, la búsqueda aún no es exhaustiva, pues se identifican otras teorías relevantes para la clarificación del mismo.

La omnipresencia de las metas en la vida de las personas, ha favorecido su explicación desde muy diferentes enfoques, en parte debido a la existencia de conexiones múltiples entre variables de personalidad, cognoscitivas, afectivas, actitudinales y conductuales, sumándole la combinación entre éstas.

Dadas las grandes diferencias que puede haber en el fenómeno del alcance de metas, es interesante aproximarse a su estudio y a su comprensión, de tal forma que se generen opciones que orienten a las personas para cumplir sus anhelos. Esta experiencia por lo menos fue satisfactoria en sí misma.

Por otro lado, es importante reconocer que el ser humano, tal como lo dicen las teorías de A. H. Maslow, puede motivarse por la carencia o por la tendencia a su desarrollo óptimo; igualmente la formación de metas y su persistencia en el alcance, pueden ser resultado de condiciones óptimas (presencia de recursos o éxito) o de condiciones adversas (ausencia de elementos o fracaso). Latham y Locke (2006) refieren que en ocasiones, las personas olvidan que el fracaso y los falsos comienzos pueden ser precursores del éxito.

Acercarse a visiones más positivas del ser humano, descubrir sus potencialidades, sus oportunidades de crecimiento y su consecución de logros es darle a la psicología como ciencia, la posibilidad de tener un fin no sólo teórico o práctico, sino ético, en el sentido de mejorar el entorno, colaborando en el aumento sustancial del bienestar ecológico. Las tareas que corresponden a estos tiempos, demandan la concientización y el trabajo colectivo para continuar evolucionando.

La conducta orientada a la meta con resultados satisfactorios tiene un enfoque centrado en los recursos personales, que son funcionales para el logro. Estos recursos personales pueden ser ciertas características de personalidad, habilidades, actitudes, además de contar con el apoyo de otros y los otros recursos con los que se cuenta.

La experiencia de flujo es un mecanismo mediante el cual la humanidad mejora. En conversación personal con Mihaly Csikszentmihalyi, se le comentó la hipótesis acerca de la

consecución del éxito por parte de todas las personas. Ésta consiste en que si se le da la oportunidad a una persona de descubrir para qué actividad(es) es buena (competente), la propia realización de la actividad, le permitirá estar motivada intrínsecamente para continuar, tener experiencias de flujo y en consecuencia, ser exitosa.

El éxito comienza con el descubrimiento de aquella actividad que le apasiona a alguien, pues de esa manera, llevarla a cabo será intrínsecamente motivante. Igualmente, la consecución de una meta deseada, pudiera ser vista, desde una aproximación pragmática, como un comportamiento exitoso que, a su vez, desencadena autodefiniciones de triunfo y un círculo virtuoso, como consecuencia. Estudiar este tipo de comportamiento equivale a estudiar al ser humano en su estado de realización y por ende, en su aspecto saludable.

REFERENCIAS

- Aguilar V., J. y Valencia C., A. (1996). Un modelo estructural de evitación del trabajo. *Revista Mexicana de Psicología*, 13(1), 29-35.
- Aguilar Villalobos, J. (1993). *Elaboración de escalas de autorregulación y sus relaciones con el desempeño en una tarea experimental y la frecuencia de actos de desorganización* (Tesis de Doctorado inédita). Universidad Nacional Autónoma de México, México, DF.
- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Action Control: From cognition to behavior* (pp. 11-39). Alemania: Springer-Verlag.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Ajzen, I. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology*, 52, 27-58.
- Ajzen, I. (2002a). Residual effects of past on later behavior: Habituation and reasoned action perspectives. *Personality and Social Psychology Review*, 6(2), 107-122.
- Ajzen, I. (2002b). Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the theory of planned behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(4), 665-683.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84(5), 888-918.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. USA: Prentice Hall.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2000). Attitudes and the attitude-behavior relation: Reasoned and automatic processes. In W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.), *European Review of Social Psychology* (pp. 1-33). Chichester, England: Wiley.
- Allport, G. W. (1985). *Desarrollo y cambio: Consideraciones básicas para una psicología de la personalidad* (N. Sito y M. Accinelli, Trads.). Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado 1955).
- Andrade Palos, P. y Reyes Lagunes, I. (1990). Locus de control y orientación al logro. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 12(1 y 2), 75-84.
- Aarts, H., Dijksterhuis, A., & Miden, C. (1999). To plan or not to plan? Goal achievement or interrupting the performance of mundane behaviors. *European Journal of Social Psychology*, 29, 971-979.
- Aarts, H., Gollwitzer, P. M., & Hassin, R. R. (2004). Goal contagion: Perceiving is for pursuing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(1), 23-37.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2004). *Anuario estadístico 2004: Población escolar de posgrado*. Recuperado el 20 de noviembre de 2007, de http://www.anuies.mx/servicios/e_educacion/docs/Anuario_Estadistico_2004_Posgrado.pdf
- Atkinson, J. W. (1974a). The mainsprings of achievement-oriented activity. In J. W. Atkinson & J. O. Raynor, *Motivation and achievement* (pp. 13-41). USA: Winstons & Sons.
- Atkinson, J. W. (1974b). Strength of motivation and efficiency of performance. In J. W. Atkinson & J. O. Raynor, *Motivation and achievement* (pp. 193-218). USA: Winstons & Sons.
- Atkinson, J. W., & Birch, D. (1978). *An Introduction to motivation*. New York: D. Van Nostrand Company.
- Atkinson, J. W., & Raynor, J. O. (1974). *Motivation and achievement*. USA: Winstons & Sons.
- Austin, J. T., & Vancouver, J. B. (1996). Goal constructs in psychology: Structure, process, and content. *Psychological Bulletin*, 120(3), 338-375.
- Backhoff Escudero, E. y Larrazolo Reyna, N. (Octubre, 2010). *Las brechas educativas en México como producto de la desigualdad social*. Conferencia presentada en el XVIII Congreso Mexicano de Psicología, México, DF.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thoughts and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Self-regulation of motivation and action through internal standards and goal systems. In L. A. Pervin (Ed.), *Goal concepts in personality and social psychology* (pp. 19-85). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bandura, A. (1991a). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287.
- Bandura, A. (1991b). Self regulation of motivation through anticipatory and self reactive mechanisms. In R.A. Dienstbier (Ed.), *Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation*, 38 (pp. 69-164). Lincoln: University of Nebraska Press.

- Bandura, A. (1991c). Social cognitive theory of moral thought and action. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development: Vol. 1* (pp. 45-103). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychology*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2000). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. In E. A. Locke (Ed), *Handbook of principles of organization behavior* (pp.120-135). Oxford, UK: Blackwell.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180.
- Bandura, A. (2007, July). *Ameliorating urgent global problems by social cognitive means*. Conference presented at the 31st Interamerican Congress of Psychology, Mexico City.
- Bandura, A., & Cervone, D. (1986). Differential engagement of self-reactive influences in cognitive motivation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 38, 92-113.
- Bandura, A., & Cervone, D. (2000). Self-evaluative and self efficacy mechanisms governing the motivational effects of goals systems. In E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.), *Motivational science: Social and personality perspectives* (pp. 202-214). USA: Psychology Press.
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586-598.
- Barlas, Y., & Yasarcan, H. (2006). Goal setting, evaluation, learning and revision: A dynamic modeling approach. *Evaluation and Program Planning*, 29, 79-87.
- Beach, L. R., & Mitchell, T. R. (1987). Image theory: Principles, goals, and plans in decision making. *Acta Psychologica*, 66, 201-220.
- Berlo, D. K. (1978). *El proceso de la comunicación: Introducción a la teoría y a la práctica* (Silvina González Roura y Giovanna Winckhler, Trads.). Buenos Aires: El Ateneo. (Trabajo original publicado 1960).
- Binswanger, H. (1991). Volition as cognitive self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 154-178.
- Blank, T. O. (1982). *A social psychology of developing adults*. USA: Wiley.
- Campbell, D. J., & Gingrich, K. F. (1986). The interactive effects of task complexity and participation on task performance: A field experiment. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 38, 162-180.
- Cantor, N., & Langston, C. A. (1989). Ups and downs of life tasks in a life transition. In L. A. Pervin (Ed.), *Goal concepts in personality and social psychology* (pp. 127-167). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1982). Control theory: A useful conceptual framework for personality-social, clinical, and health psychology. *Psychological Bulletin*, 92(1), 111-135.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2000). Scaling back goals and recalibration of the affect system are processes in normal adaptive self-regulation: Understanding 'response shift' phenomena. *Social Science & Medicine*, 50, 1715-1722.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2003). Origins and functions of positive and negative affect: A control-process view. In A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (Eds.), *Social Psychology: A general reader* (pp. 167-184). New York: Psychology Press.
- Chulef, A. S., Read, S. J., & Walsh, D. A. (2001). A hierarchical taxonomy of human goals. *Motivation and Emotion*, 25(3), 191-232.
- Correa Romero, F. E. (2006). *Aprovechamiento escolar en estudiantes de nivel medio superior: Desarrollo de un modelo psicociomotivacional* (Tesis de Doctorado inédita). Universidad Nacional Autónoma de México, México, DF.
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.
- Crowe, E., & Higgins, E. T. (1997). Regulatory focus and strategic inclinations: Promotion and prevention in decision-making. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 69(2), 117-132.
- Csikszentmihalyi, M. (Octubre, 2010). *Flow and the quality of life*. Conference presented at the XVIII Congreso Mexicano de Psicología, México, DF.
- Cury, F., Elliot, A. J., Da Fonseca, D., & Moller, A. C. (2006). The social-cognitive model of achievement motivation and the 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(4), 666-679.
- Cury, F., Elliot, A., Sarrazin, P., Da Fonseca, D., & Rufo, M. (2002). The trichotomous achievement goal model and intrinsic motivation: A sequential mediational analysis. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, 473-481.

- Darnon, C., Butera, F., & Harackiewicz, J. M. (2007). Achievement goals in social interactions: Learning with mastery vs. performance goals. *Motivation and Emotion*, 31(1), 61–70.
- Darnon, C., Dompnier, B., Delmas, F., Pulfrey, C., & Butera, F. (2009). Achievement goal promotion and university: Social desirability and social utility of mastery and performance goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96(1), 119-134.
- Del Castillo Arreola, A. (2002). *Relación de la orientación al logro y la evitación al éxito en el rendimiento escolar del adolescente mexicano* (Tesis de Maestría inédita). Universidad Nacional Autónoma de México, México, DF.
- De Shazer, S. (1991). *Claves para la solución en terapia breve* (Jorge Piatigorsky, Trad.). Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado 1985).
- DeShon, R. P., & Gillespie, J. Z. (2005). A motivated actions theory account of goal orientation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(6), 1096-1127.
- Deutsch, M., & Krauss, R. M. (1965). *Theories in social psychology*. USA: Basic Books, Inc.
- Díaz Loving, R., Andrade, P. y La Rosa, J. (1989). Orientación de logro: Desarrollo de una escala multidimensional (EOL) y su relación con aspectos sociales y de personalidad. *Revista Mexicana de Psicología*, 6(1), 21-26.
- Diccionario de sinónimos y antónimos* (2005). Madrid: Espasa-Calpe. Recuperado el 13 de febrero de 2008, de <http://www.wordreference.com>
- Dörner, D. (1985). Thinking and the organization of action. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Action control: From cognition to behavior* (pp. 219-235). Germany: Springer-Verlag.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (2000). A social-cognitive approach to motivation and personality. In E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.), *Motivational science: Social and personality perspectives* (pp. 394-415). USA: Psychology Press.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Edwards, D. C. (1999). *Motivation & emotion: Evolutionary, physiological, cognitive and social influences*. USA: Sage.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461-475.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.
- Elliot, A. J., & Moller, A. C. (2003). Performance-approach goals: Good or bad forms of regulation?. *International Journal of Educational Research*, 39, 339–356
- Elliot, A. J., & Sheldon, K. M. (1997). Avoidance achievement motivation: A personal goal analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(1), 171-185.
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Approach-avoidance motivation in personality: Approach and avoidance temperaments and goals. *Journal and Personality in Social Psychology*, 82(5), 804-818.
- Emmons, R. A. (1986). Personal strivings: An approach to personality and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(5), 1058-1068.
- Emmons, R. A. (1989). The personal striving approach to personality. In L. A. Pervin (Ed.), *Goal concepts in personality and social psychology* (pp.87-126). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Erez, M., & Zidon, I. (1984). Effect of goal acceptance on the relationship of goal difficulty to performance. *Journal of Applied Psychology*, 69(1), 69-78.
- Erikson, E. H. (1976). *Infancia y sociedad* (Noemí Rosenblatt, Trad.) (6ª ed.). Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original publicado 1950).
- Espinosa Fuentes, R. (1989). *La evitación de éxito: Construcción y validación de la escala EEE* (Tesis de Maestría inédita). Universidad Nacional Autónoma de México, México, DF.
- Espinosa Fuentes, R. (1999). *La personalidad del adolescente y del joven adulto en un ecosistema tradicional ciudad de Puebla* (Tesis de Doctorado inédita). Universidad Nacional Autónoma de México, México, DF.
- Espinosa Fuentes, R., Pick de Weiss, S. y Reyes Lagunes, I. (1988). Temor al éxito: Validación del instrumento de medición ETE. *La Psicología Social en México*, 2, 46-51.
- Espinosa Fuentes, R. y Reyes Lagunes, I. (1991). La evitación al éxito: Validación y calificación del EEE. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 7(2), 72-89.
-

- Falbo, T. (1977). Multidimensional scaling of power strategies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(8), 537-547.
- Fischer, R. (2006). Congruence and functions of personal and cultural values: Do my values reflect my culture's values? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 11(32), 1419-1431.
- Fishbach, A., Shah, J. Y., & Kruglanski, A. W. (2004). Emotional transfer in goal systems. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40, 723-738.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. USA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Fitzsimons, G. M., & Shah, J. Y. (2008). How goal instrumentality shapes relationship evaluations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(2), 319-337.
- Förster, J., Grant, H., Idson, L. C., & Higgins, E. T. (2001). Success/failure feedback, expectancies, and approach/avoidance motivation: How regulatory focus moderates classic relations. *Journal of Experimental Social Psychology*, 37, 253-260.
- Freitas, A. L., Gollwitzer, P., & Trope, Y. (2004). The influence of abstract and concrete mindsets on anticipating and guiding others' self-regulatory efforts. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40, 739-752.
- Freitas, A. L., Salovey, P., & Liberman, N. (2001). Abstract and concrete self-evaluative goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 410-424.
- Frese, M., Stewart, J., & Hannover, B. (1987). Goal orientation and planfulness: Action styles as personality concepts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(6), 1182-1194.
- Fujita, K., Gollwitzer, P. M., & Oettingen, G. (2007). Mindsets and pre-conscious open-mindedness to incidental information. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43, 48-61.
- Geers, A. L., Wellman, J. A., & Lassiter, G. D. (2009). Dispositional optimism and engagement: The moderating influence of goal prioritization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96(4), 913-932.
- Gergen, K. (1994). *Toward transformation in social knowledge*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional: Por qué es más importante que el cociente intelectual* (Elsa Mateo, Trad.). México: Javier Vergara.
- Gollwitzer, P. M. (1999). Implementation intentions. Strong effects of simple plans. *American Psychologist*, 54(7), 493-503.
- Gollwitzer, P. M., & Brandstätter, V. (1997). Implementation intentions and effective goal pursuit. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(1), 186-199.
- Gollwitzer, P. M., Heckhausen, H., & Steller, B. (2003). Deliberative and implemental mind-sets: Cognitive tuning toward congruous thoughts and information. In A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (Eds.), *Social Psychology: A general reader* (pp. 223-236). New York: Psychology Press.
- Gollwitzer, P. M., & Oettingen, G. (2011). Planning promotes goal striving. In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (2nd ed.) (pp. 162-185). New York: Guilford.
- Gollwitzer, P. M., & Sheeran, P. (2006.) Implementation intentions and goal achievement: A meta-analysis of effects and processes. *Advances in experimental social psychology*, 38, 69-119.
- Gouveia, V. V., Milfont, T. L., Fischer, R., & Schultz, P. W. (2007, July). *A functional theory of human values: Testing its adequacy in fourteen iberoamerican cultures*. Paper presented at the 31st Interamerican Congress of Psychology, Mexico City.
- Guan, J. (2004). *Achievement goals among high school students in physical education* (Unpublished doctoral dissertation). Texas A&M University, Texas.
- Gutiérrez Acosta, R., González Arraita López Fuentes, N. I., van Barneveld, H. O. y Valdez Medina, J. L. (Septiembre, 2010). *Significado psicológico de expectativas de vida en estudiantes de nivel medio superior*. Cartel presentado en el XIII Congreso Mexicano de Psicología Social y V Congreso Mexicano de Relaciones personales, Hermosillo, Sonora, México.
- Hall, C. S. y Lindzey, G. (1974). *La teoría del campo y la personalidad* (Heddy Barpal de Katz e Irma Aused, Trads.). Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original publicado 1970).
- Heckhausen, H., & Gollwitzer, P. M. (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. *Motivation and Emotion*, 11(2), 101-120.
- Henderson, M. D., Gollwitzer, P. M., & Oettingen, G. (2007). Implementation intentions and disengagement from a failing course of action. *Journal of Behavioral Decision Making*, 20(1), 81-102.
- Hendricks Green, M. (1995). Influences of job type, job status, and gender on achievement motivation. *Current psychology: Research & reviews*, 14(2), 159-165.

- Hidi, S. (2000). An interest researcher's perspective: The effects of extrinsic and intrinsic factors on motivation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 309-339). USA: Academic Press.
- Higgins, E. T. (2000). Beyond pleasure and pain. In E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.), *Motivational science: Social and personality perspectives* (231-255). USA: Psychology Press.
- Higgins, E. T. (2005). Value from regulatory fit. *Current Directions in Psychological Science*, 14(4), 209-213.
- Holland, R. W., Aarts, H., & Langendam, D. (2006). Breaking and creating habits on the working floor: A field-experiment on the power of implementation intentions. *Journal of Experimental Social Psychology*, 42, 776-783.
- Horner, M. S. (1974). The measurement and behavioral implications of fear of success in women. In J. W. Atkinson & J. O. Raynor, *Motivation and achievement* (pp. 91-117). USA: Winstons & Sons.
- Horst, S. J., Finney S. J., & Barron, K. E. (2007). Moving beyond academic achievement goal measures: A study of social achievement goals. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 667-698.
- Horvath, M., Herleman, H., & Mckie, R. L. (2006). Goal orientation, task difficulty, and task interest: A multilevel analysis. *Motivation and Emotion*, 30(2), 169-176.
- Hull, C. L. (1931). Goal attraction and directing ideas conceived as habit phenomena. *Psychological Review*, 38, 487-506. In A. Amsel & M. E. Rashotte (1984), *Mechanism of adaptive behavior: Clark L. Hull's theoretical papers, with commentary* (pp. 157-176). New York: Columbia University Press.
- Hyland, M. E. (1988). Motivational control theory: An integrative framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(4), 642-651.
- Idson, L. C., Liberman, N., & Higgins, E. T. (2000). Distinguishing gains from nonlosses and losses from nongains: A regulatory focus perspective on hedonic intensity. *Journal of Experimental Social Psychology*, 36(3), 252-274.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2005). II Censo de población y vivienda. Recuperado el 20 de noviembre de 2007, de <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.asp?t=medu20&c=3288>
- Jehn, K. A., & Pradhan Shah, P. (2003). Interpersonal relationships and task performance: An examination of mediating processes in friendship and acquaintance groups. In L. L. Thompson (Ed.), *The social psychology of organizational behavior: Key readings* (pp. 238-260). New York: Psychology press.
- Karniol, R., & Ross, M. (1996). The motivational impact of temporal focus: Thinking about the future and the past. *Annual Review of Psychology*, 47, 593-620.
- Klinger, E. (1987). The interview questionnaire technique: Reliability and validity of a mixed idiographic-nomothetic measure of motivation. In J. N. Butcher & C. D. Spielberger (Eds.), *Advances in personality assessment*, 6 (pp. 31-48). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kluwe, R. H., & Friedrichsen, G. (1985). Mechanisms of control and regulation in problem solving. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Action control: From cognition to behavior* (pp. 183-218). Alemania: Springer-Verlag.
- Kruglanski, A. W., & Klar, Y. (1985). Knowing what to do: On the epistemology of actions. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Action control: From cognition to behavior* (pp. 41-60). Alemania: Springer-Verlag.
- Koo, M., & Fishbach, A. (2008). Dynamics of self-regulation: How (un)accomplished goal actions affect motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(2), 183-195.
- Kuhl, J. (1985). Volitional mediators of cognition-behavior consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Action control: From cognition to behavior* (pp. 101-128). Alemania: Springer-Verlag.
- Kuhl, J., & Beckmann, J. (1985). Historical perspectives in the study of action control. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Action control: From cognition to behavior* (pp. 89-100). Alemania: Springer-Verlag.
- Kunda, Z. (2000). The case for motivated reasoning. In E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.), *Motivational science: Social and personality perspectives* (pp. 313-335). USA: Psychology Press.
- Kunda, Z. (2003). Motivated inference: Self-serving generation and evaluation of causal theories. In A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (Eds.), *Social Psychology: A general reader* (pp. 305-319). New York: Psychology Press.
- Laborín Álvarez, J. F., Tánori Quintana, J. y Parra Armenta, E. M. (Septiembre, 2010). *El significado psicológico de calidad de vida en trabajadores agrícolas indígenas que migran al estado de Sonora*. Cartel presentado en el XIII Congreso Mexicano de Psicología Social y V Congreso Mexicano de Relaciones personales, Hermosillo, Sonora, México.
- Latham, G. P. (2003). Goal setting: A five-step approach to behavior change. *Organizational Dynamics*, 32(3), 309-318.

- Latham, G. P., & Ernst, C. T. (2006). Keys to motivating tomorrow's workforce. *Human Resource Management Review, 16*, 181-198.
- Latham, G. P., & Locke, E. A. (1991). Self-regulation through goal setting. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*, 212-247.
- Latham, G. P., & Locke, E. A. (2006). Enhancing the benefits and overcoming the pitfalls of goal setting. *Organizational Dynamics, 35*(4), 332-340.
- Latham, G. P., & Pinder, C. G. (2005). Work motivation theory and research at the dawn of the twenty-first century. *Annual Review of Psychology, 56*, 485-516.
- Lee, T. W., Locke, E. A., & Latham, G. P. (1989). Goal setting theory and job performance. In L. A. Pervin (Ed.), *Goal concepts in personality and social psychology* (pp. 291-326). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Leung, K., Bond, M. H., De Carrasquel, S. R., Muñoz, C., Hernández, M., Murakami, F.,... Singelis, T. M. (2002). Social axioms: The search for universal dimensions of general beliefs about how the world functions. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 33*(3), 286-302.
- Little, B. R. (1983). Personal projects: A rationale and method for investigation. *Environmental Behavior, 15*(3), 273-309.
- Little, B. R. (2005). Personality science and personal projects: Six impossible things before breakfast. *Journal of Research in Personality, 39*, 4-21.
- Locke, E. A. (1991). The motivational sequence, the motivation hub, and the motivation core. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*, 228-299.
- Locke, E. A., Frederick, E., Lee, C., & Bobko, P. (1984). Effect of self-efficacy, goals, and task strategies on task performance. *Journal of Applied Psychology, 69*(2), 241-251.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. *American Psychologist, 57*(9), 705-717.
- Lockwood, P., Jordan, C. H., & Kunda, Z. (2002). Motivation by positive or negative role models: Regulatory focus determines who will best inspire us. *Journal of Personality and Social Psychology, 83*(4), 854-864.
- Lockwood, P., & Kunda, Z. (1997). Superstars and me: Predicting the impact of role models on the self. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*(1), 91-103.
- López Suárez, A. D., Reyes Lagunes, I. y Uribe Prado, J. F. (Septiembre, 2010). *Patrones de orientación al logro y evitación al éxito en estudiantes de doctorado*. Ponencia presentada en el XIII Congreso Mexicano de Psicología Social y V Congreso Mexicano de Relaciones personales, Hermosillo, Sonora, México.
- Louro, M. J., Pieters, R., & Zeelenberg, M. (2007). Dynamics of multiple-goal pursuit. *Journal of Personality and Social Psychology, 93*(2), 174-193.
- Lozano Gilabert, C. V. y Cruz del Castillo, C. (Septiembre, 2010). *El significado de felicidad en estudiantes universitarios*. Cartel presentado en el XIII Congreso Mexicano de Psicología Social y V Congreso Mexicano de Relaciones personales, Hermosillo, Sonora, México.
- Lyubomirsky, S., Sousa, L., & Dickerhoof, R. (2006). The costs and benefits of writing, talking, and thinking about life's triumphs and defeats. *Journal of Personality and Social Psychology, 90*(4), 692-708.
- Madsen, K. B. (1972). *Teorías de la motivación: Un estudio comparativo de las teorías modernas de la motivación* (Jorge Piatigorsky, Trad.) (2ª ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Maehr, M. L., & Simmonds, P. (s.f.). *Achievement motivation: It may all be about self, after all*. Retrieved on August 16th 2006, from http://www.google.com/search?q=cache:t8xE71N22eIJ:self.uws.edu.au/Conference/s/2004_Maehr_Simmonds.pdf+%22Nicholls%22+%22Achievement+Motivation+Conceptions%22&hl=en&ct=clnk&cd=10
- Markus H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review, 98*(2), 224-253.
- Markus, H., & Ruvolo, A. (1989). Possible selves: Personalized representations of goals. In L. A. Pervin (Ed.), *Goal concepts in personality and social psychology* (pp. 211-241). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Marx, M. H. y Hillix, W. A. (2000). *Sistemas y teorías psicológicos contemporáneos* (Jorge Colapinto, Trad.). México: Paidós. (Trabajo original publicado 1963).
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. USA: Harper & Row.
- Maslow, A. H. (1982). *La amplitud potencial de la naturaleza humana* (Irene Livas González, Trad.). México: Trillas. (Trabajo original publicado 1971).
- Maslow, A. H. (2001a) *El hombre autorrealizado: Hacia una psicología del ser* (Ramón Ribé, Trad.) (14ª ed.). Barcelona: Kairós. (Trabajo original publicado 1968).
- Maslow, A. H. (2001b). *Visiones del futuro* (Alfonso Colodrón, Trad.). Barcelona: Kairós. (Trabajo original publicado 1996).

- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. USA: Halsted Press Division.
- McDougall, W. (1908). An introduction to social psychology. In W.S. Sahakian (Ed.), *Social psychology: Experimentation, theory & research* (pp. 22-26). Scranton, PA: Intext Educational.
- McGregor, I., & Little, B. R. (1998). Personal projects, happiness, and meaning: On doing well and being yourself. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(2), 494-512.
- McGregor, I., McAdams, D. P., & Little, B. R. (2006). Personal projects, life stories, and happiness: On being true to traits. *Journal of Research in Personality*, 40, 551-572.
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503.
- Meece, J. L., Glienke, B. B., & Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology*, 44, 351-373.
- Moskowitz, G. B., & Grant, H. (2009). Introduction: Four themes in the study of goals. In G. B. Moskowitz & H. Grant (Eds.), *The psychology of goals* (pp. 1-24). New York: The Guilford press.
- Miquelon, P., & Vallerand, R. J. (2006). Goal motives, well-being, and physical health: Happiness and self-realization as psychological resources under challenge. *Motivation and Emotion*, 30(4), 259-272.
- Murray, E. J. (1964). *Motivation and emotion*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Oettingen, G., Grant, H., Smith, P.K., Skinner, M., & Gollwitzer, P.M. (2006). Nonconscious goal pursuit: Acting in an explanatory vacuum. *Journal of Experimental Social Psychology*, 42, 668-675.
- Oettingen, G., Hönig, G., & Gollwitzer, P.M. (2000). Effective self-regulation of goal attainment. *International Journal of Educational Research*, 33, 705-732.
- O'Hanlon, W. H. (1993). *Raíces profundas: Principios básicos de la terapia y de la hipnosis de Milton Erickson* (Jorge Piatigorsky, Trad.). Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado 1987).
- O'Hanlon, W. H. y Weiner-Davis, M. (1990). *En busca de soluciones: un nuevo enfoque en psicoterapia* (Mark Beyebach y María Luisa Sánchez García, Trads.). Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado 1989).
- Park, E. S., & Hinsz, V. B. (2006). "Strength and safety in numbers": A theoretical perspective on group influences on approach and avoidance motivation. *Motivation and Emotion*, 30(2), 135-142.
- Perlmutter, M., & Hall, E. (1985). *Adult development and aging*. USA: John Wiley & Sons.
- Perry, J. L., Mesch, D., & Paarlberg, L. (2006). Motivating employees in a new governance era: The performance paradigm revisited. *Public Administration Review*, 66(4), 505-514.
- Pervin, L. A. (1989). Goal concepts in personality and social psychology: A historical introduction. In L. A. Pervin (Ed.), *Goal concepts in personality and social psychology* (pp. 1-17). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Peterson, D. R. (1989). Interpersonal goal conflict. In L. A. Pervin (Ed.), *Goal concepts in personality and social psychology* (pp. 327-361). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Philippe, F. L., & Vallerand, R. J. (2008). Actual environments do affect motivation and psychological adjustment: A test of self-determination theory in a natural setting. *Motivation and Emotion* 32, 81-89.
- Phillips, J. J., & Gully, S. M. (1997). Role of goal orientation, ability, need for achievement, and locus of control in the self-efficacy and goal setting process. *Journal of Applied Psychology*, 82(5), 792-802.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Raabe, B., Frese, M., & Beehr, T. A. (2007). Action regulation theory and career self-management. *Journal of Vocational Behavior*, 70(2), 297-311.
- Raynor, J. O. (1974a). The future orientation in the study of achievement motivation. In J. W. Atkinson & J. O. Raynor, *Motivation and achievement* (pp. 121-154). USA: Winstons & Sons.
- Raynor, J. O. (1974b). Motivation and career striving. In J. W. Atkinson & J. O. Raynor, *Motivation and achievement* (pp. 367-387). USA: Winstons & Sons.
- Read, S. J., & Miller, L. C. (1989). Inter-personalism: Toward a goal-based theory of persons in relationships. In L. A. Pervin (Ed.), *Goal concepts in personality and social psychology* (pp. 413-472). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española* (22ª ed.). Recuperado el 16 de julio de 2007, de <http://buscon.rae.es/draeI/>
- Renninger, K. A. (2000). Individual interest and its implications for understanding intrinsic motivation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 373-404). USA: Academic Press.

- Reyes Lagunes, I. (1993). Las redes semánticas naturales, su conceptualización y su utilización en la construcción de instrumentos. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, IX(1), 81-97.
- Reyes Lagunes, I. y García y Barragán, L. F. (2008). Procedimiento de validación psicométrica culturalmente relevante: Un ejemplo. En S. Rivera Aragón, R. Díaz Loving, R. Sánchez Aragón e I. Reyes Lagunes (Eds.), *La psicología social en México, XII* (pp. 625-630). México: Amepso, Universidad de Guanajuato y UNAM.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). When rewards compete with nature: The undermining of intrinsic motivation and self-regulation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 13-54). USA: Academic Press.
- Sansone, C., & Harackiewicz, J. M. (Eds.). (2000). *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*. USA: Academic Press.
- Santoyo Velasco, C., Vázquez Pineda, F. y González Nava, M. (2004). Trampas unipersonales y trampas sociales: El estudio de las decisiones que se revierten. En C. Santoyo Velasco y F. Vázquez Pineda (Comps.), *Teoría conductual de la elección: Decisiones que se revierten* (pp. 15-30). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Schwartz, S., & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(3), 550-562.
- Schweiger Gallo, I., Keil, A., McCulloch, K. C., Rockstroh, B., & Gollwitzer, P. M. (2009). Strategic automation of emotion regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96(1), 11-31.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus* (4th ed.). USA: Sage.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Shah, J. (2005). The automatic pursuit and management of goals. *Current Directions in Psychological Science*, 14(1), 10-13.
- Shah, J., Higgins, E. T., & Friedman, R. S. (1998). Performance incentives and means: How regulatory focus influences goal attainment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(2), 285-293.
- Sharp, E. H., Coatsworth, J. D., Darling, N., Cumsille, P., & Ranieri, S. (2007). Gender differences in the self-defining activities and identity experiences of adolescents and emerging adults. *Journal of Adolescence*, 30, 251-269.
- Sheeran, P., Webb, T. L., & Gollwitzer, P. M. (2005). The interplay between goal intentions and implementation intentions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(1), 87-98.
- Sheldon, K. M. (2008). Assessing the sustainability of goal-based changes in adjustment over a four-year period. *Journal of Research in Personality*, 42(1), 223-229.
- Smith, R. E., Smoll, F. L., & Cumming, S. P. (2009). Motivational climate and changes in young athletes' achievement goal orientations. *Motivation and Emotion*, 33, 173-183.
- Sprott, D. E., Spangenberg, E. R., & Fisher, R. (2003). The importance of normative beliefs to the self-prophecy effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(3), 423-431.
- Strachman, A., & Gable, S. L. (2006). Approach and avoidance relationship commitment. *Motivation and Emotion*, 30(2), 117-126.
- Sullivan, H. W., Worth, K. A., Baldwin, A. S., & Rothman, A. J. (2006). The effect of approach and avoidance referents on academic outcomes: A test of competing predictions. *Motivation and Emotion*, 30(2), 156-163.
- Sussmann, M., & Vecchio, R. P. (1985). Conceptualizations of valence and instrumentality: A fourfold model. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 36, 96-112.
- Szalay, L. B., & Bryson, J. A. (1974). Psychological meaning: Comparative analyses and theoretical implications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30(6), 860-870.
- Tollefson, N. (2000). Classroom applications of cognitive theories of motivation. *Educational Psychology Review*, 12(1), 63-83.
- Tolman, E. C. (1943). A drive-conversion diagram. *Psychological Review*, 50, 503-513. In E. C. Tolman (1951), *Behavior and psychological man: Essays in motivation and learning* (pp. 219-227). USA: University of California Press.
- Tolman, E. C. (1967). *Purposive behavior in animals and men*. USA: Irvington Publishers. (Trabajo original publicado 1932).
- Torres Cruz, M. de L., Ruiz Badillo, A. y Reyes Lagunes, I. (2008). Motivación de logro y estructura de valores en estudiantes de un centro de bachillerato tecnológico del Estado de México. En S. Rivera Aragón, R. Díaz Loving, I. Reyes Lagunes, R. Sánchez Aragón y L. M. Cruz Martínez (Eds.), *La psicología social en México, XIII* (pp. 545-551). México: Amepso.

- Triandis, H. C., & Gelfand, M. J. (1998). Converging measurement of horizontal and vertical individualism and collectivism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 118-128.
- Triandis, H. C., & Suh, E. M. (2002). Cultural influences on personality. *Annual Review of Psychology*, 53, 133-160.
- Turner, J. S., & Helms, D. B. (1979). *Contemporary adulthood*. USA: Saunders.
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). (2006). *Agenda estadística 2006*. Recuperado el 20 de noviembre de 2007, de <http://www.planeacion.unam.mx/agenda/2006/index.html?op=poblac>
- Urduan, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44, 331-349.
- Uribe Prado, J. F., Valle Gómez, M. R., González Sánchez, T. y Flores Salazar, M. L. (2003). La configuración del poder en el trabajo: Tácticas de influencia y escalamiento multidimensional. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, XIX(1), 39-54.
- VandenBos, G. R. (Ed.). (2007). *APA dictionary of psychology*. España: Herder.
- VandeWalle, D. (2001). Goal orientation: Why wanting to look successful doesn't always lead to success. *Organizational Dynamics*, 30(2), 162-171.
- VandeWalle, D. (2003). A goal orientation model of feedback-seeking behavior. *Human Resource Management Review*, 13, 581-604.
- Van Yperen, N. (2003). Task interest and actual performance: The moderating effects of assigned and adopted purpose goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(6), 1006-1015.
- Vohs, K. D., Baumeister, R. F., Schmeichel, B. J., Twenge, J. M., Nelson, H. M., & Tice, D. M. (2008). Making choices impairs subsequent selfcontrol: A limited-resource account of decision making, self-regulation, and active initiative. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(5), 883-898.
- Webb, T. L., & Sheeran, P. (2005). Integrating concepts from goal theories to understand the achievement of personal goals. *European Journal of Social Psychology*, 35, 69-96.
- Weiner, B. (1992). *Human Motivation: Metaphors, theories, and research*. USA: Sage.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12(1), 1-14.
- Wicker, F. W., Lambert, F. B., Richardson, F. C., & Kahler, J. (1984). Categorical goal hierarchies and classification of human motives. *Journal of Personality*, 52(3), 285-305.
- Wood, R. E. (1986). Task complexity: Definition of the construct. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 37, 60-82.
- Wright, R. A., & Brehm, J. W. (1989). Energization and goal attractiveness. In L. A. Pervin (Ed.), *Goal concepts in personality and social psychology* (pp. 169-210). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Apéndice A.

Cuestionario para la Técnica de Redes Semánticas

FOLIO _____

Este cuestionario es parte de una investigación realizada en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). No hay respuestas correctas ni incorrectas, ni se dará una calificación. Se le solicita sea lo más honesto en sus respuestas, garantizándole el anonimato total.

I. FRASES CORTAS

INSTRUCCIONES: Enseguida se presentan algunos enunciados. Escriba las palabras sueltas que se le vengan a la mente después de leerlos. Al menos proporcione cinco palabras en cada frase. Posteriormente, ordene las palabras según su importancia, asignando el número 1 a la más importante y así sucesivamente.

Ejemplo:

Ante la frase: **“Mis hijos son:”**

Las posibles respuestas podrían ser:

- | | | |
|----------------|----------------|-------------------|
| 2 Amor | 1 Descendencia | 10 Continuación |
| 3 Vida | 8 Trabajo | 4 Fruto |
| 7 Pequeños | 9 Divertidos | 5 Responsabilidad |
| 6 Preocupación | | |

PARA MÍ UNA META ES:^a

LA IDEA QUE TENGO SOBRE LO QUE QUIERO ALCANZAR ES:^a

PARA MÍ UN LOGRO ES:^a

PARA MÍ EL ÉXITO ES:^a

PARA MÍ FRACASAR ES:^a

II. DATOS GENERALES

1. Sexo: M () F () 2. Edad: _____ años

3. ¿Con quién vive?

- a) Con mi familia (padres, hermanos, abuelos) ()
b) Con mi pareja ()
c) Con mi pareja e hijo(s) ()
d) Solo ()

4. Nivel escolar que cursa:

- a) Bachillerato ()
b) Universidad ()

GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN

^a Cada estímulo se presentó por separado en una hoja independiente tamaño esquila.

Apéndice B.

Redes Semánticas sobre Meta, Logro y Éxito

Tabla B1. Núcleo de la red para el concepto de meta.

Estímulo: Para mí una meta es...								
Hombres (n=39) TR=109			Mujeres (n=38) TR=97			Muestra total (N=77) TR=158		
Definidora	PS	DSC	Definidora	PS	DSC	Definidora	PS	DSC
Objetivo(s)	160	100	Logro	133	100	Logro	233	100
Logro	100	62.50	Trabajo	80	60.15	Objetivo(s)	215	92.27
Éxito	57	35.63	Esfuerzo	64	48.12	Trabajo	121	51.93
Vida	45	28.13	Responsabilidad	61	45.86	Éxito	103	44.21
Felicidad	42	26.25	Propósito	56	42.11	Esfuerzo	93	39.91
Trabajo	41	25.63	Objetivo(s)	55	41.35	Propósito(s)	87	37.34
Fin	39	24.38	Alcanzar	51	38.35	Felicidad	84	36.05
Satisfacción	39	24.38	Éxito	46	34.59	Responsabilidad	75	32.19
Perseverancia	37	23.13	Felicidad	42	31.58	Fin	74	31.76
Planeación	33	20.63	Llegada	42	31.58	Satisfacción	68	29.18
Propósito(s)	31	19.38	Lograr	36	27.07	Alcanzar	61	26.18
Sueño	31	19.38	Fin	35	26.32	Triunfo	53	22.75
Esfuerzo	29	18.13	Futuro	33	24.81	Lograr	52	22.32
Triunfo	27	16.88	Satisfacción	29	21.80	Perseverancia	51	21.89
Crecimiento	22	13.75	Deseo	27	20.30	Llegada	49	21.03
Realización	22	13.75	Triunfo	26	19.55	Planeación	49	21.03
			Realización	23	17.29	Realización	45	19.31
						Vida	45	19.31

Tabla B2. Núcleo de la red para una definición de meta.

Estímulo: La idea que tengo sobre lo que quiero alcanzar es...								
Hombres (n=39) TR=108			Mujeres (n=38) TR=95			Muestra total (N=77) TR=160		
Definidora	PS	DSC	Definidora	PS	DSC	Definidora	PS	DSC
Éxito	132	100	Éxito	193	100	Éxito	325	100
Felicidad	103	78.03	Trabajo	125	64.77	Felicidad	192	59.08
Dinero	85	64.39	Felicidad	89	46.11	Trabajo	189	58.15
Trabajo	64	48.48	Amor	83	43.01	Dinero	130	40.00
Satisfacción	57	43.18	Esfuerzo	50	25.91	Amor	125	38.46
Amor	42	31.82	Dinero	45	23.32	Familia	82	25.23
Familia	40	30.30	Familia	42	21.76	Satisfacción	75	23.08
Salud	40	30.30	Meta	40	20.73	Meta	73	22.46
Carrera	38	28.79	Triunfo	38	19.69	Carrera	68	20.92
Estabilidad	35	26.52	Dedicación	32	16.58	Esfuerzo	60	18.46
Meta	33	25.00	Carrera	30	15.54	Triunfo	60	18.46
Poder	27	20.45	Estudiar	29	15.03	Estabilidad	51	15.69
Constancia	26	19.70	Futuro	29	15.03	Futuro	47	14.46
Amistad	25	18.94	Licenciatura	28	14.51	Salud	46	14.15
Conocimiento(s)	25	18.94	Aprender	26	13.47			
Plenitud	25	18.94						
Libertad	24	18.18						

Tabla B3. Núcleo de la red para logro.

Estímulo: Para mí un logro es...								
Hombres (n=36) TR=94			Mujeres (n=38) TR=94			Muestra total (N=74) TR=150		
Definidora	PS	DSC	Definidora	PS	DSC	Definidora	PS	DSC
Éxito	140	100	Felicidad	134	100	Éxito	224	100
Satisfacción	97	69.29	Satisfacción	117	87.31	Felicidad	224	100
Felicidad	90	64.29	Éxito	84	62.69	Satisfacción	214	95.54
Triunfo	65	46.43	Triunfo	75	55.97	Triunfo	140	62.50
Amor	47	33.57	Meta	62	46.27	Meta	88	39.29
Alcanzar	43	30.71	Esfuerzo	57	42.54	Orgullo	83	37.05
Superación	41	29.29	Ganar	54	40.30	Alegría	80	35.71
Trabajo	40	28.57	Alegría	48	35.82	Alcanzar	78	34.82
Orgullo	36	25.71	Orgullo	47	35.07	Esfuerzo	75	33.48
Alegría	32	22.86	Responsabilidad	42	31.34	Trabajo	75	33.48
Dinero	27	19.29	Alcanzar	35	26.12	Ganar	69	30.80
Mejorar	26	18.57	Trabajo	35	26.12	Amor	62	27.68
Meta	26	18.57	Luchar	26	19.40	Superación	57	25.45
Llegar	25	17.86	Bienestar	23	17.16	Responsabilidad	42	18.75
Objetivo	20	14.29	Compromiso	23	17.16	Vida/Vivir	37	16.52
Perseverancia	20	14.29	Motivación	23	17.16			

Tabla B4. Núcleo de la red del constructo éxito.

Estímulo: Para mí un logro es...								
Hombres (n=39) TR=95			Mujeres (n=38) TR=94			Muestra total (N=77) TR=150		
Definidora	PS	DSC	Definidora	PS	DSC	Definidora	PS	DSC
Felicidad	143	100	Logro	101	100	Felicidad	227	100
Logro	106	74.13	Triunfar	88	87.13	Logro	207	91.19
Meta(s)	91	63.64	Felicidad	84	83.17	Triunfar	179	78.85
Triunfar	91	63.64	Alegría	54	53.47	Meta(s)	113	49.78
Dinero	46	32.17	Trabajo	54	53.47	Satisfacción	97	42.73
Satisfacción	45	31.47	Responsabilidad	52	51.49	Alegría	86	41.85
Superación	45	31.47	Satisfacción	52	51.49	Trabajo	85	37.89
Ganar	44	30.77	Esfuerzo	47	46.53	Superación	82	36.12
Trabajo	41	28.67	Superación	37	36.63	Esfuerzo	76	33.48
Estabilidad	38	26.57	Amor	31	30.69	Responsabilidad	74	32.60
Alegría	32	22.38	Importante	30	29.70	Ganar	68	29.96
Esfuerzo	29	20.28	Realización	30	29.70	Dinero	59	25.99
Orgullo	28	19.58	Confianza	29	28.71	Amor	53	23.35
Sobresalir	24	16.78	Vida/Vivir	29	28.71	Realización	49	21.59
Amor	22	15.38	Grandioso	28	27.72	Orgullo	49	21.59
Mejorar	22	15.38	Familia	27	26.73	Importante	45	19.82
Responsabilidad	22	15.38	Lograr	27	26.73	Sobresalir	42	18.50
			Objetivo	27	26.73	Objetivo	42	18.50
			Fruto(s)	26	25.74			

Apéndice C.

Datos sociodemográficos de los participantes del estudio dos

Sexo (N=63)	<i>f</i>	%
Hombre	39	61.90
Mujer	24	38.10
Total	63	100

Lugar de residencia (N=62)	<i>f</i>	%
DF	21	33.87
Veracruz	41	66.13
Total	62	100

Con quién vivían (N=62)	<i>f</i>	%
Con mi pareja e hijo(s)	31	50.00
Con mi familia (padres, hermanos, abuelos)	22	35.48
Con mi pareja	6	9.68
Solo	3	4.84
Total	62	100

Escolaridad (N=62)	<i>f</i>	%
Ninguna	1	1.61
Primaria	6	9.68
Secundaria	7	11.29
Bachillerato	7	11.29
Carrera técnica	8	12.90
Profesional	27	43.55
Posgrado	6	9.68
Total	62	100

Estado laboral (N=62)	<i>f</i>	%
Trabajaba	53	85.48
No trabajaba	9	14.52
Total	62	100

Ocupación (N=62)	<i>f</i>	%
Sin trabajo/Hogar	4	6.45
Trabajador independiente	12	19.35
Empleado	41	66.13
Estudiante	5	8.06
Total	62	100

Apéndice D.

Cuestionario sobre cómo se alcanza una meta

FOLIO _____

CÓMO SE ALCANZA UNA META

Este cuestionario corresponde a una investigación realizada en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y está destinado a conocer su opinión sobre el alcance de metas. Para lograr lo anterior, se le solicita sea lo más honesto en sus respuestas. No hay respuestas correctas ni incorrectas, ni se dará una calificación o un diagnóstico cuando Ud. finalice su llenado.

Está dividido en tres partes: la primera está conformada por preguntas en las que se solicita su opinión acerca de los aspectos que intervienen en el alcance de metas laborales; la segunda contiene una pregunta para que diga con qué adjetivo se siente más identificado y, finalmente en la tercera, se le piden algunos datos. Se le garantiza, además, el anonimato en sus respuestas.

I. ASPECTOS INVOLUCRADOS EN EL ALCANCE DE METAS

INSTRUCCIONES: Responda las preguntas que a continuación se presentan. Recuerde que no hay respuestas correctas ni incorrectas y que son totalmente confidenciales.

Una meta es la idea que una persona tiene acerca de algo que está interesada en alcanzar. Ejemplos de metas pueden ser: **comprarse un bien; tener un hijo; conseguir un empleo; pasar de año; aprender sobre algo; cumplir una promesa; mejorar algún aspecto personal; triunfar en un deporte o actividad, etc.**

Trayendo a su mente las metas que ha conseguido y lo que ha observado en personas que admira por sus logros, responda a lo siguiente.

1. ¿Qué **adjetivos** se le vienen a la mente para **calificar a las personas que alcanzan sus metas**?

2. ¿Qué **hacen** las personas para **alcanzar las metas** que se plantean?

Apéndice E.

Datos sociodemográficos de participantes y resultados del estudio tres

Tabla E1. Datos de los participantes.

Lugar de residencia (N=64)	f	%
Distrito Federal	33	51.6
Veracruz	29	45.3
Estado de México	1	1.6
Guerrero	1	1.6
Total	64	100
Con quién vivían (N=69)	f	%
Con mi familia (padres, hermanos, abuelos)	23	33.33
Con mi pareja	5	7.25
Con mi pareja e hijo(s)	40	57.97
Solo	1	1.45
Total	69	100
Escolaridad máxima (N=69)	f	%
Primaria	2	2.9
Secundaria	8	11.6
Bachillerato	17	24.6
Carrera técnica	15	21.7
Carrera profesional	25	36.2
Posgrado	2	2.9
Total	69	100
Estado laboral (N=67)	f	%
Trabajaba	49	73.13
No trabajaba	18	26.87
Total	67	100
Sector en el que trabajaban (N=48)	f	%
Sector privado	8	16.67
Sector público	29	60.42
Trabajador independiente	11	22.92
Total	48	100
Ocupación (N=65)	f	%
Empleado	35	53.85
Trabajador independiente	12	18.46
Estudiante	11	16.92
Sin trabajo/Hogar	6	9.23
Jubilado/Pensionado	1	1.54
Total	65	100

Tabla E2. Resultados.

Persona que estableció la meta (N=68)	f	%
Yo	67	98.53
Otra(s) persona(s)	1	1.47
Total	68	100
Razón por la que se planteó la meta (N=64)	f	%
Era lo que se esperaba de mí	17	26.56
Quise hacerlo	46	71.88
Me obligaron a hacerlo	1	1.56
Total	64	100
Orientación de la meta (N=68)	f	%
Evitar algo que no quería (evitación)	2	2.94
Obtener algo que quería (aproximación)	65	95.59
Ninguna de las anteriores	1	1.47
Total	68	100
Tipo de meta (N=69)	f	%
Mejorar yo mismo (Maestría)	57	82.61
Ser igual que otros (Desempeño)	3	4.35
Ser mejor a otros (Desempeño)	9	13.04
Total	69	100

Tabla E2. Resultados (continuación).

Para quién había sido importante la meta (N=60)	f	%
Para mí	56	93.33
Para mi familia	23	38.33
Hijo	20	33.33
Padres	18	30.00
Cónyuge	14	23.33
Comunidad, sociedad, municipio, país	12	20.00
Hermano(a)s	11	18.33
Mamá	6	10.00
Compañeros de trabajo	6	10.00
Novia/pareja	5	8.33
Papá	4	6.67
Empresa, institución	4	6.67
Amigos	3	5.00
Tío	2	3.33
Personas que me apoyaron	2	3.33
Jefes/asesor	2	3.33
Suegra	1	1.67
Cuñado	1	1.67

Tabla E3. Acciones llevadas a cabo por los participantes para alcanzar la meta.

Etapas para alcanzar metas (N=70)											
Elección- establecimiento	f	%	Planeación	f	%	Ejecución	f	%	Retroalimentación	f	%
Inicia a partir de la existencia de una situación adversa	10	14.29	Prepararse para la tarea	10	14.29	Concentrarse en la tarea	23	32.86	Satisfacción	8	11.43
Analizar el interés o deseo	9	12.86				Alcanzar metas intermedias	18	25.71	La meta se consideró difícil	7	10.00
Pensamiento prosocial	9	12.86				Tener claridad en la meta	9	12.86	Pausa/Dejar pasar el tiempo/ Esperar	6	8.57
Surge por una necesidad	3	4.29				Esforzarse	9	12.86			
Evaluación de recursos y de costos	6	8.57				Recibir apoyo o aliento	9	12.86			
						Superarse	7	10.00			
						Ser constante	7	10.00			
						Búsqueda o utilización de recursos	6	8.57			
						Trabajar mucho o duro	6	8.57			

Nota: Solamente aparecen las acciones con mayor frecuencia.

Apéndice F.

Cuestionario sobre el alcance de una meta

FOLIO _____

EL ALCANCE DE UNA META

Este instrumento corresponde a una investigación realizada en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y está destinado a conocer su opinión sobre el alcance de metas. Para lograr lo anterior, se le solicita sea lo más honesto en sus respuestas. No hay respuestas correctas ni incorrectas, ni se dará una calificación o un diagnóstico cuando Ud. finalice su llenado.

Está dividido en tres partes: la primera contiene algunas preguntas y una narración de su experiencia personal cuando ha conseguido alcanzar una meta o un logro importante; la segunda es una pregunta para que diga con qué adjetivo se siente más identificado y, finalmente en la tercera, se le piden algunos datos. Se le garantiza el anonimato en sus respuestas.

I. EL ALCANCE DE UNA META

INSTRUCCIONES: Responda las preguntas que a continuación se presentan. Recuerde que no hay respuestas correctas ni incorrectas y que son totalmente confidenciales.

Una meta es la idea que una persona tiene acerca de algo que está interesada en alcanzar. Ejemplos de metas pueden ser: **comprarse un bien; obtener un empleo; terminar un ciclo escolar; tener un hijo; cumplir una promesa; mejorar algún aspecto personal; triunfar en un deporte o actividad, etc.**

En este apartado, se le harán preguntas con respecto de aquellas metas que Ud. ya alcanzó, esto es, algo que en algún momento deseó y que hoy ya ha conseguido.

Piense en las **metas más importantes que se haya planteado y que haya logrado.** Traiga a su mente aquella cuya obtención lo hace **sentir orgulloso o aquello que considere uno de sus mayores logros.**

1) **¿Cuál fue esa meta?** _____

2) **¿En qué medida la alcanzó?** (Tache en el espacio que más se aproxima a su respuesta)

No alcance	()	()	()	()	()	Alcance total
------------	-----	-----	-----	-----	-----	---------------

3) **¿Quién estableció esa meta?**

- a) Yo mismo ()
- b) Otra(s) persona(s) ()

4) **¿A qué edad se planteó la meta?** _____

5) **¿A qué edad la consiguió?** _____

6) Tomando en cuenta sus **pensamientos, sus sentimientos y lo que hizo para alcanzar la meta**, describa con detalle: **¿Cuál fue el proceso que siguió para lograr esa meta?**

7) **¿Para quién(es) era importante esa meta?** Mencione en orden de importancia.

1	_____	4	_____
2	_____	5	_____
3	_____	6	_____

8) **Cuando se planteó esa meta, lo hizo porque:**

- a) Era lo que se esperaba de mí ()
- b) Quise hacerlo ()
- c) Me obligaron a hacerlo ()

9) **Al conseguir la meta, pretendía:**

- a) Evitar algo que no quería ()
- b) Obtener algo que quería ()

10) **La finalidad de la meta fue:**

- a) Mejorar yo mismo ()
- b) Ser igual que otros ()
- c) Ser mejor a otros ()

11) **¿Cuál fue la dificultad de la meta?** (Tache en el espacio que se aproxima a su respuesta)

Poco difícil	()	()	()	()	()	Muy difícil
--------------	--------	--------	--------	--------	--------	-------------

12) Para conseguir la meta, me sentí: (Tache en el espacio que se aproxima a su respuesta)

Poco capaz	()	()	()	()	()	Muy capaz
------------	-----	-----	-----	-----	-----	-----------

13) ¿Qué ventajas trajo el alcance de la meta? _____

14) ¿Qué desventajas trajo el alcance de la meta? _____

II. DATOS GENERALES

1. Sexo: M () F ()

2. Edad: _____ Años

3. Lugar de residencia _____

4. ¿Con quién vive?

a) Con mi familia (padres, hermanos, abuelos) ()

b) Con mi pareja ()

c) Con mi pareja e hijo(s) ()

d) Solo ()

5. Escolaridad

Ninguna ()

Secundaria ()

Carrera técnica ()

Posgrado ()

Primaria ()

Bachillerato ()

Profesional ()

6. ¿Ud. trabaja?

Sí ()

No ()

Si no trabaja, ya no responda a las siguientes preguntas

7. ¿En dónde?

Sector privado ()

Por mi cuenta ()

Sector público ()

8. Ocupación: _____

GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN

Apéndice G.
Codificación de la clasificación de las metas

Tipo de meta	Descripción
Académica	Meta personal que se refiere a culminar los estudios de cualquier nivel, sacar una buena calificación o pasar de año.
Laboral	Meta personal relacionada con el empleo, saber más o mejorar la actividad laboral, conseguir empleo, adquirir habilidades para el trabajo, desempeñarse mejor laboralmente, etc.
De crecimiento personal	Meta personal que tiene alguien que pretende ser mejor persona, la búsqueda de la independencia personal o superarse en alguna área no relacionada con el trabajo, con lo académico o con las relaciones interpersonales.
Ética o moral	Meta personal que busca cumplir con un compromiso moral.
De esparcimiento	Meta personal encaminada a la consecución del disfrute o la relajación.
Afiliativa	Meta que involucra sentimientos hacia otras personas, al tener alguna relación: romance, matrimonio, establecimiento de una familia, la amistad o la pertenencia.
Social	Meta que involucra la opinión favorable de otras personas importantes (reconocimiento social, aprobación social, evitar rechazo, ser respetado o ser honesto). Involucra también metas referentes a la ayuda a otros, la cooperación o cuestiones relacionadas con grupos, tal como el liderazgo.
Adquisición de un bien.	Meta dirigida a la consecución de un bien, tal como construir una casa, comprar un automóvil, etc.

Apéndice H.

Datos sociodemográficos de los participantes del estudio cuatro

Sexo (N=89)	<i>f</i>	%
Hombre	46	51.69
Mujer	43	48.31
Total	89	100

Programa doctoral en el que estudiaban (N=89)	<i>f</i>	%
Psicología	52	58.43
Historia	12	13.48
Ciencias bioquímicas	8	8.99
Letras	4	4.49
Ciencia e ingeniería de la computación	4	4.49
Estudios mesoamericanos	3	3.37
Ciencias biomédicas	2	2.25
Ciencias del mar y limnología	2	2.25
Ciencia investigación en materiales	1	1.12
Ingeniería en energía	1	1.12
Total	89	100

Semestre que cursaban (N=78)	<i>f</i>	%
Segundo	1	1.28
Tercero	27	34.62
Cuarto	7	8.97
Quinto	7	8.97
Sexto	3	3.85
Séptimo	18	23.08
Octavo	11	14.10
Noveno	3	3.85
Décimo	1	1.28
Total	78	100

Examen que presentarían (N=80)	<i>f</i>	%
Candidatura	45	56.25
Doctorado	11	13.75
Postulación	24	30.00
Total	80	100

Apéndice I.
Constructos y reactivos para la validación

Subescala	Reactivo	
Dificultad: Grado de capacidad, destreza, esfuerzo y tiempo requeridos para alcanzar la meta.	dif1	Es un desafío
	dif2	Es un reto
	dif3	Las acciones implicadas son difíciles
	dif4	Es imposible de alcanzar
Importancia: Valor que la persona deposita en la meta por lo que va a obtener cuando la obtenga.	imp1	Es importante para mí
	imp2	Es un elemento importante para mi superación personal
	imp3	Será un logro importante para mí
	imp4	Me ayudará a conseguir otras metas
	imp5	Es importante para las personas cercanas a mí
Costos: Consecuencias negativas sociales o personales que se cree acarrearán el alcance de la meta.	costo1a	Afectará mi salud física o psicológica
	costo2a	Me demanda mucho tiempo
	costo3aR	R-Me generará frustración
	costo4aR	R-Me preocupa
	costo5a	Despertará envidias
	costo6aR	R-Perjudicará a la sociedad
	costo7aR	R-Perjudicará a personas importantes para mí
	costo1b	Me causa estrés
	costo2b	Me causa ansiedad
	costo3bR	R-Me generará inseguridad
costo4b	Me alejo de personas o actividades teniendo periodos de soledad	
costo5b	Desatiendo a mi familia y amigos	
costo6bR	R-Me llevará a perder cosas importantes para mí	
Beneficios: Consecuencias positivas sociales y personales que se cree acarrearán el alcance de la meta.	bene1	Traerá beneficios sociales en mi vida
	bene2	Me generará reconocimiento social
	bene3	Traerá beneficios económicos
	bene4	Me dará independencia
	bene5	Me traerá bienestar
	bene6	Me generará beneficios
	bene7	Me dará una oportunidad para aprender
Creencias de viabilidad: Creencias que permiten determinar la probabilidad de alcanzar la meta elegida. Incluye a la autoeficacia, a la familiaridad y a las expectativas de resultado.	creevia1	Soy capaz de llevar a cabo las acciones exitosamente
	creevia2	Se deberá a mi dedicación
	creevia3	Cuento con el apoyo de otros (tutores, familia, pareja, amigos, etc.)
	creevia4	Voy a lograrla gracias a mis habilidades y capacidades
	creevia5	Ya he alcanzado exitosamente metas parecidas
	creevia6	Es probable que consiga el resultado deseado
	creevia7	Estoy familiarizado con las acciones a realizar
	creevia8	Cuento con los recursos necesarios
	creevia9	Las circunstancias me ayudarán a lograrla

Subescala	Reactivo	
Creencias de alcance: Creencias sobre cómo debería actuarse para alcanzar la meta. Aparecen algunos valores y creencias normativas.	creealc1	Me permito romper las reglas con tal de lograrla
	creealc2	Me tienen que presionar
	creealc3	Paso por encima de otro(s), incluso siendo conocido(s)
	creealc4	Debo trabajar en equipo
	creealc5	Necesito ser honesto(a)
	creealc6	Necesito ser optimista
	creealc7	Busco el apoyo de otras personas
	creealc8	Tomo en consideración lo que los otros me dicen
Interés: Estado psicológico positivo que permite elegir entre alternativas al focalizar la atención sobre una meta.	interes1	Me hará sentir satisfecho(a)
	interes2	Me hará sentir orgulloso
	interes3	Me motiva
	interes4	Me interesa mucho lograrla
	interes5	Implica hacer cosas que me gustan o disfruto
	interes6	Es la más atractiva
Compromiso: Involucramiento en las actividades requeridas para el alcance de una meta y determinación para lograrla.	compro1	Estoy comprometido(a) con su alcance
	compro2	Me siento involucrado(a)
	compro3	Asumo los riesgos que ésta implica
	compro4	Estoy determinado(a) a alcanzarla
	compro5	La abandono si los costos me parecen excesivos
Esfuerzo: Cantidad total de energía invertida en el proceso de alcance.	esfuerzo1	Haciendo poco la voy a conseguir
	esfuerzo2	Requiere de esfuerzo adicional
	esfuerzo3	Evito hacer lo que me cuesta trabajo
Persistencia: Mantenimiento en la actividad requerida aún ante obstáculos hasta conseguir la meta.	persiste1	Persevero en las actividades aun en la adversidad
	persiste2	Me mantengo firme y soy constante
	persiste3	Debo ser tenaz o persistente
	persiste4	Insisto en alcanzar la meta a pesar de los obstáculos
	persiste5	Hago lo que tengo que hacer pese a que NO me guste
	persiste6	Dejarla tiene más desventajas que ventajas
Premeditación: Actividad cognoscitiva que permite visualizar la meta, reflexionar y anticipar consecuencias futuras.	premed1	Me doy el tiempo para reflexionar antes de actuar
	premed2	La tengo siempre presente y me sirve de guía
	premed3	Me veo consiguiéndola con éxito
	premed4	Pienso demasiado en la meta
	premed5	Establezco la relación costo-beneficio de la meta para determinar su viabilidad
Planeación: Identificación de las acciones requeridas para el logro de la meta, ubicándolas en tiempo y espacio.	plan1	Identifico los posibles obstáculos y hago planes para enfrentarlos
	plan2	Me preparo para desempeñar bien la tarea
	plan3	Determino en dónde llevar a cabo las acciones
	plan4	Elaboro un programa de trabajo general que incluya tiempos y submetas
	plan5	Planeo la secuencia de las acciones

Subescala	Reactivo	
Ejecución: Implementación de las actividades generales necesarias para el alcance de metas. Algunas son organizativas y otras correctivas.	ejecu1	Me formo hábitos
	ejecu2	Corrijo las acciones o los planes cuando NO me llevan al logro
	ejecu3	Organizo mi tiempo
	ejecu4	Cumplo con los plazos señalados
	ejecu5	Soluciono los problemas que se me presentan
	ejecu6	Administro los recursos a los que tengo acceso
	ejecu7	Aprovecho las oportunidades para actuar
	ejecu8	Verifico constantemente el grado de alcance
	ejecu9	Negocio con las personas
	ejecu10	Intento controlar las situaciones (acciones propias y de los otros o circunstancias)
	ejecu11	La cambio cuando creo que NO voy a poder lograrla
Dimensiones de meta	definicion	Es mi sueño
	evaluacion	Es mucho lo que tengo que invertir comparado con lo que voy a obtener
	intensidad	Es un propósito fijo
	responsab	Es sólo mi responsabilidad
	surge1	Me la propuse porque quiero ser como alguien a quien admiro mucho
	surge2	Surge gracias a una situación adversa
	surge3	Me ha sido asignada por otra(s) persona(s)
	tipo de meta	Es a largo plazo
valores1	Es contraria a aquello en lo que creo (sobre la vida, la familia, la educación, el éxito, etc.)	
valores2	Entra en conflicto con las metas de las personas importantes para mí	

Apéndice J.

Instrumento empleado en la validación

Trayendo a tu mente el examen próximo a realizar (candidatura o de grado), contesta a las siguientes preguntas. Se te pedirá que contemples a dicho examen como una meta y que respondas **pensando siempre en el mismo examen**. En otras partes del cuestionario se te pedirá que escribas nuevamente de qué examen se trata.

RECUERDA QUE DEBERÁS CONTESTAR HACIENDO ALUSIÓN AL MISMO EXAMEN

No hay respuestas correctas ni incorrectas, ni se dará una calificación o diagnóstico. Se te garantiza su uso para fines científicos y el anonimato en la información que proporcionas, por lo cual te pedimos seas muy sincero.

INSTRUCCIONES: A continuación se presentan algunas afirmaciones sobre la meta que pusiste en la página anterior (examen de candidatura o de grado). Del lado derecho aparece una escala del 1 al 7, el 1 corresponde al cuadro más cercano a la frase y significa que estás **totalmente de ACUERDO**; el 7, el más alejado de la frase, significa que estás **totalmente en DESACUERDO**. Tacha en el espacio que corresponda a la respuesta que mejor refleje lo que piensas o haces. Por favor, marca sólo una opción y responde a **TODAS** y cada una de las afirmaciones, de lo contrario, tus respuestas se invalidarán.

ESTA META:

	Totalmente de ACUERDO				Totalmente en DESACUERDO			
	1	2	3	4	5	6	7	
1. Es la más atractiva								
2. La tengo siempre presente y me sirve de guía								
3. Es imposible de alcanzar								
4. Me demanda mucho tiempo								
5. Me la propuse porque quiero ser como alguien a quien admiro mucho								
6. Entra en conflicto con las metas de las personas importantes para mí								
7. Me causa estrés								
8. Es mi sueño								
9. Surge gracias a una situación adversa								
10. Es un elemento importante para mi superación personal								
11. Es contraria a aquello en lo que creo (sobre la vida, la familia, la educación, el éxito, etc.)								
12. Es a largo plazo								
13. Es importante para las personas cercanas a mí								
14. Es un reto								
15. Me causa ansiedad								
16. Es un propósito fijo								
17. Es importante para mí								
18. Me ha sido asignada por otra(s) persona(s)								

EN RELACIÓN CON LA META, CREO QUE:

	Totalmente de ACUERDO				Totalmente en DESACUERDO			
	1	2	3	4	5	6	7	
1. Ya he alcanzado exitosamente metas parecidas								
2. Intento controlar las situaciones (acciones propias y de los otros o circunstancias)								
3. Voy a lograrla gracias a mis habilidades y capacidades								
4. Me interesa mucho lograrla								
5. Es un desafío								
6. Las acciones implicadas son difíciles								
7. Estoy determinado(a) a alcanzarla								
8. Pienso demasiado en la meta								
9. Es probable que consiga el resultado deseado								
10. Insisto en alcanzar la meta a pesar de los obstáculos								
11. Cuento con el apoyo de otros (tutores, familia, pareja, amigos, etc.)								
12. Dejarla tiene más desventajas que ventajas								
13. Haciendo poco la voy a conseguir								
14. Soy capaz de llevar a cabo las acciones exitosamente								
15. Las circunstancias me ayudarán a lograrla								
16. Cuento con los recursos necesarios								
17. Es mucho lo que tengo que invertir comparado con lo que voy a obtener								
18. Me siento involucrado(a)								
19. Estoy familiarizado con las acciones a realizar								

ALCANZAR LA META DE APROBAR EL EXAMEN DE _____ :

	Totalmente de ACUERDO				Totalmente en DESACUERDO			
	1	2	3	4	5	6	7	
1. Requiere de esfuerzo adicional								
2. Despertará envidias								
3. Será un logro importante para mí								
4. Me hará sentir satisfecho(a)								
5. Implica hacer cosas que me gustan o disfruto								
6. Afectará mi salud física o psicológica								
7. Me motiva								
8. Traerá beneficios sociales en mi vida								

ALCANZAR LA META DE APROBAR EL EXAMEN DE _____ :

	Totalmente de ACUERDO				Totalmente en DESACUERDO			
	1	2	3	4	5	6	7	
9. Se deberá a mi dedicación								
10. Me traerá bienestar								
11. Me generará reconocimiento social								
12. Me hará sentir orgulloso								
13. Me ayudará a conseguir otras metas								
14. Me dará independencia								
15. Traerá beneficios económicos								

NO ALCANZAR LA META:

	Totalmente de ACUERDO				Totalmente en DESACUERDO			
	1	2	3	4	5	6	7	
1. Me generará frustración								
2. Perjudicará a personas importantes para mí								
3. Me generará inseguridad								
4. Es sólo mi responsabilidad								
5. Me generará beneficios								
6. Me preocupa								
7. Me dará una oportunidad para aprender								
8. Perjudicará a la sociedad								
9. Me llevará a perder cosas importantes para mí								

INSTRUCCIONES: A continuación, deberás responder a las afirmaciones con base en una escala del 1 al 7, en donde el 1 significa **SIEMPRE** y el 7 **NUNCA**. Por favor, marca sólo una opción y contesta a **TODAS** las afirmaciones, de lo contrario, tus respuestas se invalidarán.

PARA ALCANZAR LA META:

	SIEMPRE				NUNCA			
	1	2	3	4	5	6	7	
1. Tomo en consideración lo que los otros me dicen								
2. Asumo los riesgos que ésta implica								
3. Me tienen que presionar								
4. Debo ser tenaz o persistente								
5. Desatiendo a mi familia y amigos								
6. Me permito romper las reglas con tal de lograrla								
7. Busco el apoyo de otras personas								

PARA ALCANZAR LA META:

	SIEMPRE							NUNCA						
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
8. Me mantengo firme y soy constante														
9. Cumpló con los plazos señalados														
10. Establezco la relación costo-beneficio de la meta para determinar su viabilidad														
11. Me veo consiguiéndola con éxito														
12. Soluciono los problemas que se me presentan														
13. Elaboro un programa de trabajo general que incluya tiempos y sub-metas														
14. Aprovecho las oportunidades para actuar														
15. La abandono si los costos me parecen excesivos														
16. Paso por encima de otro(s), incluso siendo conocido(s)														
17. Me formo hábitos														
18. Corrijo las acciones o los planes cuando NO me llevan al logro														
19. Estoy comprometido(a) con su alcance														
20. Organizo mi tiempo														
21. Debo trabajar en equipo														
22. Evito hacer lo que me cuesta trabajo														
23. Identifico los posibles obstáculos y hago planes para enfrentarlos														
24. Necesito ser optimista														
25. Determino en dónde llevar a cabo las acciones														
26. Me doy el tiempo para reflexionar antes de actuar														
27. Hago lo que tengo que hacer pese a que NO me guste														
28. Negocio con las personas														
29. Planeo la secuencia de las acciones														
30. Me preparo para desempeñar bien la tarea														
31. La cambio cuando creo que NO voy a poder lograrla														
32. Necesito ser honesto(a)														
33. Administro los recursos a los que tengo acceso														
34. Persevero en las actividades aun en la adversidad														
35. Me alejo de personas o actividades teniendo periodos de soledad														
36. Verifico constantemente el grado de alcance														

Apéndice K.

Resumen de las características psicométricas y la decisión por reactivos de la Escala de Intención de Meta

Subescala (<i>n</i> =89)	Reactivos	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Sesgo</i>	<i>Kurtosis</i>	<i>t</i>	Cumplimiento			Decisión (incluido en <<factor>> o eliminado)
							Direccio- nalidad	α	Factorial	
Dificultad	dif1	6.30	1.15	-2.17	5.83	$t(26.05)=-5.80, p<.001$	Sí	Sí	Sí	Dificultad (unifactor)
	dif2	6.36	1.10	-2.49	7.86	$t(22.81)=-5.60, p<.001$	Sí	Sí	Sí	Dificultad (unifactor)
	dif3	5.22	1.93	-0.93	-0.34	$t(34.69)=-8.41, p<.001$	Sí	Sí	Sí	Dificultad (unifactor)
	dif4	1.76	1.70	2.36	4.35	$t(32)=-4.16, p<.001$	No	No	-	Eliminado
Importancia	imp1	6.72	0.92	-4.75	24.85	$t(22)=-3.01, p=.007$	Sí	Sí	Sí	Importancia (unifactor)
	imp2	6.66	0.88	-3.40	12.67	$t(22)=-3.50, p=.002$	Sí	Sí	Sí	Importancia (unifactor)
	imp3	6.85	0.44	-3.97	19.99	$t(22)=-2.87, p=.009$	Sí	Sí	Sí	Importancia (unifactor)
	imp4	6.75	0.76	-5.48	38.10	$t(22)=-2.68, p=.01$	Sí	Sí	Sí	Importancia (unifactor)
	imp5	5.02	1.93	-0.95	-0.26	$t(24.02)=-10.57, p<.001$	Sí	No	-	Eliminado
Costos	costo1	2.93	2.03	0.70	-0.94	$t(35.08)=-7.04, p<.001$	Sí	Sí	No	Eliminado
	costo2	5.31	1.61	-0.90	0.01	$t(37.46)=-3.32, p=.002$	No	Sí	Sí	Costos→Costo personal
	costo3R	2.17	1.69	1.61	1.91	$t(48)=-0.72, p=.48$	-	-	-	Eliminado
	costo4R	2.30	1.86	1.39	0.70	$t(48)=0.28, p=.78$	-	-	-	Eliminado
	costo5	2.72	1.96	0.79	-0.68	$t(43.95)=-4.79, p<.001$	Sí	Sí	Sí	Costos→Costo social
	costo6R	5.92	1.82	-1.60	1.35	-	-	-	-	Eliminado
	costo7R	4.58	2.34	-0.32	-1.48	-	-	-	-	Eliminado
	costo8	4.78	1.92	-0.47	-1.02	$t(48)=-5.19, p<.001$	Sí	Sí	Sí	Costos→Costo personal
	costo9	4.61	2.06	-0.41	-1.23	-	-	-	-	Eliminado
	costo10R	3.64	2.10	0.30	-1.26	-	-	-	-	Eliminado
	costo11	4.55	2.03	-0.51	-1.06	$t(42.78)=-3.32, p=.002$	No	Sí	Sí	Costos→Costo social
	costo12	3.99	1.82	-0.26	-1.24	$t(48)=-5.41, p<.001$	Sí	Sí	Sí	Costos→Costo social
	costo13R	3.56	2.35	0.25	-1.53	$t(43.89)=-5.20, p<.001$	Sí	No	-	Eliminado
Beneficios	bene1	5.75	1.70	-1.30	0.64	$t(22.49)=-8.13, p<.001$	Sí	Sí	Sí	Beneficios (unifactor)
	bene2	5.65	1.60	-1.26	0.87	$t(27.44)=-6.54, p<.001$	Sí	Sí	Sí	Beneficios (unifactor)
	bene3	4.97	2.11	-0.73	-0.78	$t(27.07)=-9.05, p<.001$	Sí	Sí	Sí	Beneficios (unifactor)
	bene4	5.03	2.24	-0.74	-0.94	$t(24.83)=-11.82, p<.001$	Sí	Sí	Sí	Beneficios (unifactor)
	bene5	6.38	1.02	-2.62	9.33	$t(23.49)=-4.11, p<.001$	No	Sí	Sí	Beneficios (unifactor)
	bene6R	5.19	2.53	-0.89	-1.09	$t(22.76)=-4.51, p<.001$	No	No	-	Eliminado
	bene7R	2.60	1.95	1.20	0.31	$t(45)=-0.70, p=.49$	No	No	-	Eliminado

Subescala (n=89)	Reactivos	M	DE	Sesgo	Kurtosis	t	Cumplimiento			Decisión (incluido en <<factor>> o eliminado)
							Direccio- nalidad	α	Factorial	
Creencias de viabilidad	creevia1	6.62	0.83	-4.13	23.75	$t(21.80)=-3.12, p=.005$	No	Sí	Sí	C. de viab. → Autoeficacia
	creevia2	6.60	0.90	-3.87	19.11	$t(22.83)=-3.13, p=.005$	No	Sí	Sí	C. de viab. → Autoeficacia
	creevia3	6.53	1.14	-3.14	10.54	$t(21)=-4.42, p<.001$	No	Sí	Sí	C. de viab. → Autoeficacia
	creevia4	6.66	0.80	-4.55	28.74	$t(22.64)=-2.26, p=.03$	No	Sí	Sí	C. de viab. → Autoeficacia
	creevia5	6.39	1.07	-2.66	9.09	$t(22.62)=-3.48, p=.02$	Sí	Sí	Sí	C. de viab. → Familiaridad
	creevia6	6.65	0.87	-4.06	21.35	$t(21.71)=-3.38, p=.003$	No	Sí	Sí	C. de viab. → Exp de resultado
	creevia7	6.43	0.95	-2.74	11.35	$t(21.85)=-3.86, p<.001$	No	Sí	Sí	C. de viab. → Familiaridad
	creevia8	6.07	1.38	-2.03	4.14	$t(23.28)=-4.62, p<.001$	Sí	Sí	No	Eliminado
	creevia9	5.04	1.86	-0.63	-0.63	$t(21.44)=-8.24, p<.001$	Sí	Sí	Sí	C. de viab. → Exp de resultado
Creencias de alcance	creealc1R	5.72	1.69	-1.34	0.82	$t(25.20)=-4.41, p<.001$	No	Sí	Sí	C. de alc. → Honestidad
	creealc2R	4.74	1.88	-0.39	-1.06	$t(35.87)=-5.06, p<.001$	Sí	Sí	Sí	C. de alc. → Honestidad
	creealc3R	6.81	0.50	-3.19	12.29	$t(21)=-2.16, p=.04$	No	Sí	Sí	C. de alc. → Honestidad
	creealc4	4.39	1.93	-0.32	-1.17	$t(39.94)=-6.96, p<.001$	Sí	Sí	Sí	C. de alc. → Valores p/el traba
	creealc5	6.36	1.34	-2.77	7.46	$t(22)=-4.05, p<.001$	No	Sí	Sí	C. de alc. → Valores p/el traba
	creealc6	6.10	1.26	-1.62	2.28	$t(30.92)=-3.01, p=.005$	No	No	-	Eliminado
	creealc7	5.60	1.35	-1.30	1.57	$t(33.35)=-2.62, p=.01$	No	Sí	Sí	C. de alc. → Inclusión de otros
	creealc8	5.87	1.11	-1.26	1.66	$t(30.83)=-4.97, p<.001$	Sí	Sí	Sí	C. de alc. → Inclusión de otros
Interés	interes1	6.81	0.74	-6.14	44.95	$t(22)=-2.51, p=.02$	No	Sí	Sí	Interés (unifactor)
	interes2	6.66	1.00	-4.45	22.39	$t(22)=-3.48, p=.002$	No	Sí	Sí	Interés (unifactor)
	interes3	6.51	1.09	-2.96	10.02	$t(22)=-4.91, p<.001$	No	Sí	Sí	Interés (unifactor)
	interes4	6.70	0.83	-4.48	25.79	$t(22)=-3.04, p=.006$	No	Sí	Sí	Interés (unifactor)
	interes5	6.69	0.87	-4.14	21.43	$t(22)=-4.01, p<.001$	No	Sí	Sí	Interés (unifactor)
	interes6	5.93	1.20	-1.23	1.36	$t(22)=-7.01, p<.001$	Sí	No	-	Eliminado
Compromiso	compro1	6.65	0.80	-4.61	28.95	$t(40.04)=-2.84, p=.007$	No	Sí	Sí	Compromiso (unifactor)
	compro2	6.65	0.93	-4.26	21.46	$t(33.67)=-3.49, p=.001$	No	Sí	Sí	Compromiso (unifactor)
	compro3	6.55	0.66	-1.17	0.20	$t(43.18)=-6.88, p<.001$	Sí	Sí	Sí	Compromiso (unifactor)
	compro4	6.85	0.36	-2.04	2.21	$t(44.50)=-3.21, p=.002$	No	Sí	Sí	Compromiso (unifactor)
	compro5	2.09	1.37	1.43	1.81	$t(38.80)=-4.99, p<.001$	No	No	-	Eliminado
Esfuerzo	esfuerzo1	2.06	1.54	1.62	1.71	$t(28.77)=-4.20, p<.001$	-	-	-	Eliminado
	esfuerzo2	6.20	1.47	-2.42	5.41	$t(41.09)=-3.40, p=.001$	-	-	-	Eliminado
	esfuerzo3	2.15	1.39	1.38	1.18	$t(25.79)=-7.13, p<.001$	-	-	-	Eliminado
Persistencia	persiste1	6.57	0.56	-0.88	-0.22	$t(35.21)=-5.48, p<.001$	No	Sí	Sí	Persistencia (unifactor)
	persiste2	6.29	1.08	-2.28	6.89	$t(28.53)=-4.28, p<.001$	No	Sí	Sí	Persistencia (unifactor)
	persiste3	6.64	0.69	-2.29	5.48	$t(30.01)=-3.40, p=.002$	No	Sí	Sí	Persistencia (unifactor)
	persiste4	6.58	1.09	-3.98	17.19	$t(27.15)=-3.11, p=.004$	No	Sí	Sí	Persistencia (unifactor)
	persiste5	5.31	1.64	-1.15	0.53	$t(30.80)=-6.18, p<.001$	Sí	No	-	Eliminado
	persiste6	5.91	1.98	-1.71	1.43	$t(27)=-5.97, p<.001$	No	No	-	Eliminado

Subescala (n=89)	Reactivos	M	DE	Sesgo	Kurtosis	t	Cumplimiento			Decisión (incluido en <<factor>> o eliminado)
							Direccio- nalidad	α	Factorial	
Premeditación	premed1	5.98	1.28	-1.76	3.31	$t(28.38)=-4.62, p<.001$	Sí	Sí	Sí	Premeditación (unifactor)
	premed2	5.90	1.18	-1.25	1.57	$t(33.27)=-6.69, p<.001$	Sí	Sí	Sí	Premeditación (unifactor)
	premed3	6.53	0.92	-3.24	14.83	$t(46)=-2.55, p=.01$	No	Sí	Sí	Premeditación (unifactor)
	premed4	5.27	1.66	-0.93	0.01	$t(34.91)=-5.96, p<.001$	Sí	Sí	Sí	Premeditación (unifactor)
	premed5	5.02	1.74	-0.69	-0.46	$t(33.79)=-6.95, p<.001$	Sí	Sí	Sí	Premeditación (unifactor)
Planeación	plan1	5.65	1.46	-1.31	1.08	$t(28.45)=-8.94, p<.001$	Sí	Sí	Sí	Planeación (unifactor)
	plan2	6.51	0.74	-1.82	4.66	$t(24)=-6.35, p<.001$	Sí	Sí	Sí	Planeación (unifactor)
	plan3	6.11	1.03	-1.26	1.30	$t(26.81)=-7.48, p<.001$	Sí	Sí	Sí	Planeación (unifactor)
	plan4	5.09	1.70	-0.87	-0.14	$t(32.72)=-8.56, p<.001$	Sí	Sí	Sí	Planeación (unifactor)
	plan5	5.92	1.15	-1.77	4.17	$t(27.26)=-6.71, p<.001$	Sí	Sí	Sí	Planeación (unifactor)
Ejecución	ejecu1	5.57	1.36	-1.19	1.10	$t(30.99)=-5.50, p<.001$	Sí	Sí	No	Eliminado
	ejecu2	6.06	1.18	-1.85	4.40	$t(26.28)=-5.98, p<.001$	Sí	Sí	Sí	Ejecución → Flexibilidad
	ejecu3	5.70	1.30	-1.35	1.97	$t(29.79)=-4.67, p<.001$	Sí	Sí	Sí	Ejecución → Organización
	ejecu4	5.89	1.20	-1.87	5.00	$t(42)=-3.44, p=.001$	Sí	Sí	Sí	Ejecución → Organización
	ejecu5	6.58	0.58	-1.05	0.14	$t(30.55)=-3.21, p=.003$	No	Sí	Sí	Ejecución → Flexibilidad
	ejecu6	6.24	1.08	-2.50	8.31	$t(25.10)=-3.38, p=.002$	No	Sí	Sí	Ejecución → Organización
	ejecu7	5.92	1.28	-1.87	3.82	$t(26.83)=-4.23, p<.001$	Sí	Sí	Sí	Ejecución → Flexibilidad
	ejecu8	5.47	1.44	-1.04	0.68	$t(28.65)=-6.19, p<.001$	Sí	Sí	No	Eliminado
	ejecu9	5.34	1.59	-1.15	0.89	$t(28.10)=-5.13, p<.001$	Sí	Sí	Sí	Ejecución → Flexibilidad
	ejecu10	4.65	1.94	-0.60	-0.82	$t(42)=-1.83, p=.07$	-	-	-	Eliminado
	ejecu11	3.19	1.92	0.63	-0.89	$t(42)=-2.89, p=.006$	Sí	Sí	No	Eliminado
Otros reactivos	definición	5.19	1.82	-0.83	-0.40	-	-	-	-	
	evaluación	1.93	1.39	1.84	3.16	-	-	-	-	
	intensidad	6.49	0.91	-2.56	8.28	-	-	-	-	
	responsabil idadR	1.82	1.39	2.13	4.37	-	-	-	-	
	surgim1	3.15	2.13	0.56	-1.08	-	-	-	-	
	surgim2	2.15	1.76	1.44	0.90	-	-	-	-	
	surgim3	1.94	1.85	1.89	2.19	-	-	-	-	
	tipodemeta	3.65	2.34	0.29	-1.55	-	-	-	-	
	valores1	1.19	0.71	4.88	27.44	-	-	-	-	
	valores2	1.83	1.63	2.14	3.54	-	-	-	-	
Horas que pensaba dedicar al alcance (n=83)	6.03	2.49	0.03	-0.45						

Apéndice L.

Datos sociodemográficos de los participantes del estudio cinco

Examen que presentarían (N=56)	f	%
Postulación	23	41.07
Candidatura	28	50.00
Grado	5	8.93
Total	56	100

Semestre que cursaban (N=51)	f	%
Segundo	1	1.96
Tercero	22	43.14
Cuarto	4	7.84
Quinto	3	5.88
Sexto	2	3.92
Séptimo	11	21.57
Octavo	7	13.73
Noveno	1	1.96
Total	51	100

Sexo (N=56)	f	%
Hombre	25	44.64
Mujer	31	55.36
Total	56	100

Tipo de dedicación al programa (N=54)	f	%
Tiempo completo	48	88.89
Medio tiempo	6	11.11
Total	54	100

Estado civil (N=56)	f	%
Soltero	35	62.50
Casado	21	37.50
Total	56	100

Escolaridad (N=55)	f	%
Licenciatura	19	34.55
Estudios de maestría	8	14.55
Grado de maestría	28	50.91
Total	55	100

Cambio de residencia debido a sus estudios (N=56)	f	%
Sí	22	39.29
No	34	60.71
Total	56	100

Tipo de institución en la que estudiaron la licenciatura (N=56)	f	%
Pública	50	89.29
Privada	6	10.71
Total	56	100

Con quién vivían (N=56)	f	%
Con mi familia (padres, hermanos)	16	28.57
Solo	13	23.21
Con mi pareja	10	17.86
Con mi pareja e hijos	10	17.86
Con mis amigos o conocidos	5	8.93
Con mis hijos	2	3.57
Total	56	100

Estado laboral (N=56)	f	%
Trabajaba	35	62.50
No trabajaba	21	37.50
Total	56	100

Programa doctoral que cursaban (N=56)	f	%
Psicología	40	71.43
Ciencias bioquímicas	4	7.14
Historia	4	7.14
Estudios mesoamericanos	2	3.57
Ciencias biomédicas	2	3.57
Ciencia investigación en materiales	1	1.79
Ciencias del mar y limnología	1	1.79
Ingeniería en energía	1	1.79
Letras	1	1.79
Total	56	100

Procedencia de sus ingresos económicos* (N=56)	f	%
Sueldo	31	55.36
Beca del CONACYT	46	82.14
Beca de la SRE	0	0.00
Apoyo familiar	8	14.29
Honorarios profesionales	1	1.79
Otro empleo	1	1.79

* Podían marcar más de un opción

Apéndice M.

Reactivos de intención de meta

PENSANDO EN LA META DE APROBAR EL EXAMEN DE _____, indica lo siguiente:

a) Pienso entregar el documento (proyecto, avances de tesis o tesis terminada) necesario para ese examen, el día (fecha: día, mes y año): _____ de _____ de 20_____.

b) Planeo presentar este examen de _____, el día (fecha: día, mes y año): _____ de _____ de 20_____.

c) El número de horas al día, en promedio, que planeo invertir para alcanzar la meta es de: _____.

d) Hoy es: _____ de _____ de 20_____.

DATOS GENERALES.

INSTRUCCIONES: Tacha dentro del paréntesis la respuesta correcta o las opciones que se requiera, según se te solicite.

1. Sexo:

- a) Masculino ()
b) Femenino ()

2. Edad: _____ años

3. Estado civil:

- a) Soltero ()
b) Casado ()

4. ¿Cambiate la ciudad de residencia debido a tus estudios?

- a) Sí ()
b) No ()

5. ¿Con quién vives?

- a) Con mi familia (padres, hermanos) ()
b) Con mi pareja ()
c) Con mi pareja e hijo(s) ()
d) Con mis hijos ()
e) Con amigos o conocidos ()
f) Solo ()

6. De las siguientes actividades, tacha las que realizado?

- a) Elaboración de tesis ()
b) Investigación ()
c) Docencia ()
d) Actividad profesional ()

7. ¿En qué programa de Doctorado estás inscrito?

8. Semestre que cursas (3°, 10°): _____

9. Tu dedicación al programa es de:

- a) Tiempo completo ()
b) Medio completo ()

10. Indica con una cruz las actividades realizadas durante el doctorado:

- a) Publicaciones ()
b) Docencia ()
c) Ponencias en congresos ()
d) Investigación (aparte de la tesis) ()

11. Ingresaste al doctorado desde:

- a) Licenciatura ()
b) Estudios de maestría ()
c) Grado de maestría ()

12. La institución en la que la estudiaste era:

- a) Pública ()
b) Privada ()

13. ¿Trabajas?

- a) Sí ()
b) No ()

14. Tus ingresos provienen de (Marca una o varias opciones):

- a) Mi sueldo ()
b) Beca CONACYT ()
c) Beca SRE ()
d) Apoyo de familiares ()
e) Otro, Especifique: _____

Correo electrónico: _____

Gracias por tu participación

Apéndice N.
Reactivos de alcance de meta

Recién presentaste el examen de _____, pensando en él indica lo siguiente:

a) Entregué el documento (proyecto, avances de tesis o tesis terminada) necesario para ese examen, el día (fecha: día, mes y año): _____ de _____ de 20_____.

b) Presenté el examen de _____, el día (fecha: día, mes y año): _____ de _____ de 20_____.

c) El número de horas al día, en promedio, que invertí para alcanzar la meta fue de: _____.

d) Hoy es: _____ de _____ de 20_____.

INSTRUCCIONES: Responde a las siguientes preguntas, tachando el número que corresponda.

a) ¿En qué grado consideras haber alcanzado la meta de aprobar el examen de _____?

NO ALCANCE									ALCANCE MÁXIMO
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

b) ¿Qué tan satisfecho(a) te sientes con el logro obtenido?

INSATISFECHO									MUY SATISFECHO
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

c) ¿Cuáles fueron los aspectos o factores que limitaron el alcance o que llevaron al **NO** alcance? Escríbelos y después ordénalos por importancia, poniendo el número 1 al más importante, el 2 al que sigue y así sucesivamente.

d) El dictamen que obtuviste en el examen fue:

- 1) Aprobado ()
- 2) Aprobado con modificaciones leves ()
- 3) Aprobado pero es necesario hacer fuertes modificaciones ()
- 4) Es necesario volver a presentar el examen ()
- 5) Reprobado ()

Gracias por tu participación

Apéndice Ñ.

Operaciones para generar variables de especificación del marco temporal de la meta, tipo de meta según el plazo y aproximación a la intención de meta

Cuadro Ñ1. Cálculos efectuados para obtener algunas variables de análisis.

Variable	Definición	Operaciones	Codificación
Especificación del marco temporal de la meta de entregar el documento	Especificación de la fecha en que entregaría el documento		Sin fecha=No especificó Fecha no exacta=Especificó vagamente Fecha exacta=Especificó
Especificación del marco temporal de la meta de hacer el examen	Especificación de la fecha en que haría el examen		Sin fecha=No especificó Fecha no exacta=Especificó vagamente Fecha exacta=Especificó
Tipo de meta según el plazo para entregar el documento	Distancia entre el día que respondieron al EIM y la entrega del documento	Resta: Día en que entregó el documento – Día en que respondió al EIM	Largo (126 días o más) Mediano (66-125 días) Corto plazo (65 días o menos) ^a
Tipo de meta según el plazo para hacer el examen	Distancia entre el día que respondieron al EIM y la realización del examen	Resta: Día en que hizo el examen – Día en que respondió al EIM	Largo (132 días o más) Mediano (75-131 días) Corto plazo (74 días o menos) ^a
Aproximación a la intención de entregar el documento	Distancia en días entre la fecha en que dijeron que entregarían el documento y la entrega	Resta: Día en que entregó el documento – Día en que planeaba entregarlo	Poco aproximado (83 días o más) Medianamente aproximado (5-82 días) Muy aproximado (4 días o menos) ^a
Aproximación a la intención de hacer el examen	Distancia en días entre la fecha en que dijeron que harían el examen y su realización	Resta: Día en que realizó el examen – Día en que pensaba realizarlo	Poco aproximado (60 días o más) Medianamente aproximado (2-59 días) Muy aproximado (1 día o menos) ^a

^a La clasificación de los días se hizo a partir de los cuartiles. Se empleó el percentil 75 como límite inferior del grupo 1 (largo plazo, poco aproximado) y el percentil 25 como el límite superior del grupo 3 (corto plazo y muy aproximado).

Tabla Ñ1. Resultados sobre el tipo de intención de implementación, tipo de meta y aproximación al cumplimiento de la intención.

Especificación del marco temporal de la meta					
De entregar el documento			De realizar el examen		
	<i>f</i>	%		<i>f</i>	%
Sin fecha/No sé= No especificó	1	1.79	Sin fecha/No sé= No especificó	2	3.57
Semana o mes = Especificó vagamente	4	7.14	Semana o mes = Especificó vagamente	4	7.14
Fecha completa = Especificó	50	89.29	Fecha completa = Especificó	50	89.29
Ya había entregado documento= Estaba más cercano al alcance	1	1.79	Total	56	100
Total	56	100			

Tipo de meta, según el plazo					
Para entregar el documento			Para realizar el examen		
	<i>f</i>	%		<i>f</i>	%
Meta a largo plazo (126 días o más)	14	25.93	Meta a largo plazo (132 días o más)	14	25.00
Meta a mediano plazo (66-125 días)	26	48.15	Meta a mediano plazo (75-131 días)	28	50.00
Meta a corto plazo (65 días o menos)	14	25.93	Meta a corto plazo (74 días o menos)	14	25.00
Total	54	100	Total	56	100

Aproximación al cumplimiento de la intención					
Para entregar el documento			Para realizar el examen		
	<i>f</i>	%		<i>f</i>	%
Poco aproximado (83 días o más)	12	25.00	Poco aproximado (60 días o más)	12	24.00
Medianamente aproximado (5-82 días)	24	50.00	Medianamente aproximado (2-59 días)	24	48.00
Muy aproximado (4 días o menos)	12	25.00	Muy aproximado (1 día o menos)	14	28.00
Total	48	100	Total	50	100

Apéndice O.

Estadística descriptiva para los estudiantes de doctorado, puntajes crudos

Variables	N	Min	Max	M	DE	Sesgo	Kurtosis
Trabajo	56	62	89	79.41	6.47	-0.62	-0.13
Competitividad	56	15	73	45.29	14.42	-0.02	-0.63
Maestría	56	47	63	59.99	3.27	-2.00	5.27
NRNC	56	8	34	16.97	7.09	0.73	-0.31
Inseguridad de logro	56	16	64	32.70	11.97	0.83	-0.08
Dependencia de la evaluación social	56	10	42	21.61	8.39	0.42	-0.89
Dificultad (I)	56	5	21	17.63	3.64	-1.13	1.03
Importancia (I)	56	18	28	27.14	1.99	-3.11	10.30
Costo personal (I)	56	3	14	10.06	2.80	-0.45	-0.37
Costo social (I)	56	3	21	11.32	3.78	0.53	0.33
Beneficios (I)	56	11	35	27.71	6.51	-0.89	0.20
Autoeficacia (I)	56	23	28	26.61	1.59	-1.09	0.17
Expectativa de resultado (I)	56	6	14	11.84	2.13	-0.86	0.00
Familiaridad (I)	56	7	14	12.70	1.76	-1.58	2.03
Honestidad (I)	56	10	21	17.18	3.28	-0.71	-0.46
Valores para el trabajo (I)	56	3	14	10.96	2.59	-1.29	1.58
Inclusión de otros (I)	56	5	14	11.41	1.99	-1.13	1.59
Interés (I)	56	22	35	33.57	2.69	-2.41	6.29
Compromiso (I)	56	22	28	26.88	1.56	-1.42	1.22
Persistencia (I)	56	18	28	26.18	2.25	-1.63	2.84
Premeditación (I)	56	21	35	29.04	3.42	-0.34	-0.72
Planeación (I)	56	21	35	29.38	3.97	-0.52	-0.89
Flexibilidad (I)	56	11	28	24.04	3.31	-1.60	4.14
Organización (I)	56	13	28	23.32	3.39	-1.08	1.13
Costo personal (A)	56	4	14	11.48	2.45	-1.05	0.85
Costo social (A)	56	3	21	11.21	4.19	0.00	-0.40
Beneficios (A)	56	6	34	23.07	6.73	-0.40	-0.26
Honestidad (A)	56	9	21	17.41	3.33	-0.60	-0.67
Valores para el trabajo (A)	56	6	14	10.77	2.02	-0.17	-0.72
Inclusión de otros (A)	56	6	14	11.26	2.11	-0.50	-0.56
Compromiso (A)	56	15	28	26.77	2.30	-3.02	11.90
Persistencia (A)	56	15	28	25.30	2.94	-1.55	2.84
Premeditación (A)	56	13	35	28.23	4.76	-1.02	0.89
Planeación (A)	56	15	35	28.50	4.92	-0.89	0.33
Flexibilidad (A)	56	11	28	23.30	3.13	-1.43	3.64
Organización (A)	56	11	28	23.60	4.07	-1.50	2.16
Satisfacción con el logro obtenido	56	1	10	8.52	2.18	-2.40	5.92
Grado de alcance percibido	56	1	10	8.70	2.27	-2.63	6.48
Grado de alcance subjetivo	56	2	20	17.21	4.36	-2.60	6.48
Fuerza de la intención ^a	54	2	12	6.12	2.42	0.07	-0.63
Fuerza constatada de la intención ^a	55	1	15	6.25	3.31	0.79	0.52
Días de diferencia entre la entrega del documento y la respuesta al post ^b	54	3	149	39.02	26.50	1.76	5.24
Días de diferencia entre la realización del examen y la respuesta al post ^b	55	0	82	13.45	17.34	2.35	6.24
Días de diferencia entre la respuesta en la intención y entrega real de documento ^b	54	-55	326	94.17	68.74	.82	2.25
Días de diferencia en la respuesta en la intención y realización examen ^b	56	17	368	117.93	68.14	1.30	2.97
Días de diferencia en la intención de entregar documento y haberlo entregado ^b	48	-58	243	49.33	58.69	1.24	1.88
Días de diferencia en la intención de hacer el examen y la realización del examen ^b	50	-39	244	41.62	53.09	1.75	3.98

Nota: NRNC= Negación de reacciones negativas ante la competitividad. Las variables tuvieron una distribución teórica de 1 a 7, con una $M_{Teórica}=4$ y $DE_{Teórica}=1$, excepto Satisfacción con el logro obtenido y Grado de alcance percibido que tuvieron una distribución teórica de 1 a 10, con una $M_{Teórica}=5.50$ y $DE_{Teórica}=1$ y Grado de alcance subjetivo tuvo una distribución teórica de 1 a 20, con una $M_{Teórica}=10.50$ y $DE_{Teórica}=1$.

^a Sin distribución teórica previa, se preguntó abiertamente sobre el número de horas planeadas y dedicadas para alcanzar la meta, respectivamente. ^b Se calcularon como se explica en el Apéndice Ñ.

Apéndice P.

Comparación entre estudiantes del doctorado en psicología y otros doctorados

Tabla P1. Medias y desviaciones estándar de las variables, para los estudiantes de psicología y de otros doctorados.

Variables	Doctorado en psicología					Otros doctorados				
	N	Mín	Máx	M	DE	N	Mín	Máx	M	DE
Trabajo	40	4.77	6.85	6.06	0.52	16	5.00	6.77	6.24	0.43
Competitividad	40	1.25	6.08	3.80	1.26	16	1.75	5.50	3.72	1.07
Maestría	40	5.22	7.00	6.67	0.35	16	5.44	7.00	6.65	0.41
NRNC	40	1.00	4.25	2.19	0.96	16	1.00	3.25	1.94	0.65
Inseguridad de logro	40	1.45	5.82	3.02	1.13	16	1.45	5.09	2.86	1.00
Dependencia de la evaluación social	40	1.67	7.00	3.79	1.41	16	1.67	5.33	3.13	1.30
Dificultad (I)	40	4.00	7.00	6.16	0.98	16	1.67	7.00	5.17	1.47
Importancia (I)	40	5.00	7.00	6.82	0.43	16	4.50	7.00	6.70	0.65
Costo personal (I)	40	2.50	7.00	5.34	1.31	16	1.50	7.00	4.26	1.35
Costo social (I)	40	1.67	7.00	3.81	1.24	16	1.00	7.00	3.69	1.36
Beneficios (I)	40	2.20	7.00	5.53	1.25	16	2.40	7.00	5.58	1.46
Autoeficacia (I)	40	5.75	7.00	6.67	0.39	16	5.75	7.00	6.61	0.43
Expectativa de resultado (I)	40	3.50	7.00	5.98	1.01	16	3.00	7.00	5.78	1.22
Familiaridad (I)	40	4.00	7.00	6.34	0.87	16	3.50	7.00	6.38	0.94
Honestidad (I)	40	3.33	7.00	5.59	1.19	16	4.67	7.00	6.06	0.73
Valores para el trabajo (I)	40	1.50	7.00	5.51	1.35	16	3.00	7.00	5.41	1.17
Inclusión de otros (I)	40	3.00	7.00	5.78	0.96	16	2.50	7.00	5.53	1.09
Interés (I)	40	4.40	7.00	6.73	0.55	16	5.20	7.00	6.68	0.53
Compromiso (I)	40	5.75	7.00	6.76	0.34	16	5.50	7.00	6.63	0.49
Persistencia (I)	40	5.00	7.00	6.63	0.49	16	4.50	7.00	6.34	0.68
Premeditación (I)	40	4.20	7.00	5.95	0.70	16	4.60	6.20	5.46	0.53
Planeación (I)	40	4.20	7.00	5.94	0.78	16	4.60	6.80	5.71	0.84
Flexibilidad (I)	40	3.50	7.00	6.12	0.72	16	2.75	7.00	5.73	1.03
Organización (I)	40	3.25	7.00	5.78	0.96	16	5.50	6.75	5.95	0.45
Costo personal (A)	40	2.50	7.00	5.76	1.20	16	2.00	7.00	5.69	1.31
Costo social (A)	40	1.33	6.33	3.79	1.22	16	1.00	7.00	3.60	1.81
Beneficios (A)	40	1.20	6.60	4.68	1.24	16	1.40	6.80	4.45	1.60
Honestidad (A)	40	3.00	7.00	5.67	1.18	16	4.00	7.00	6.15	0.85
Valores para el trabajo (A)	40	3.00	7.00	5.54	1.09	16	4.00	6.00	5.00	0.66
Inclusión de otros (A)	40	3.00	7.00	5.71	1.06	16	3.50	7.00	5.42	1.03
Compromiso (A)	40	5.75	7.00	6.76	0.37	16	3.75	7.00	6.53	0.90
Persistencia (A)	40	3.75	7.00	6.33	0.76	16	4.75	7.00	6.31	0.69
Premeditación (A)	40	3.60	7.00	5.78	0.87	16	2.60	6.60	5.31	1.09
Planeación (A)	40	3.00	7.00	5.71	0.89	16	3.20	7.00	5.69	1.23
Flexibilidad (A)	40	3.75	7.00	5.97	0.64	16	2.75	7.00	5.47	1.00
Organización (A)	40	2.75	7.00	5.98	0.95	16	2.75	7.00	5.70	1.18
Satisfacción con el logro obtenido	40	1.00	10.00	8.45	2.15	16	1.00	10.00	8.69	2.33
Grado de alcance percibido	40	1.00	10.00	8.58	2.38	16	2.00	10.00	9.00	2.00
Grado de alcance subjetivo	40	2.00	20.00	17.03	4.43	16	3.00	20.00	17.69	4.29
Fuerza de la intención ^a	40	2.00	12.00	5.96	2.30	14	2.00	10.00	6.59	2.78
Fuerza constatada de la intención ^a	40	2.00	15.00	6.21	3.18	15	1.00	13.00	6.35	3.74
Días de diferencia entre la entrega del documento y la respuesta en el alcance ^b	39	3.00	112.00	35.59	20.38	15	6.00	149.00	47.93	37.60
Días de diferencia entre la realización del examen y la respuesta al post ^b	39	0.00	82.00	14.08	16.68	16	1.00	77.00	11.94	19.35
Días de diferencia entre la respuesta en la intención y entrega real de documento ^b	39	22.00	189.00	103.18	39.14	15	-55.00	326.00	70.73	113.64
Días de diferencia en la respuesta en la intención y realización examen ^b	40	34.00	218.00	123.38	41.45	16	17.00	368.00	104.31	110.83
Días de diferencia en la intención de entregar documento y haberlo entregado ^b	34	-12.00	151.00	46.94	43.51	14	-58.00	243.00	55.14	87.14
Días de diferencia en la intención de hacer el examen y la realización del examen ^b	35	-39.00	126.00	36.80	35.46	15	-1.00	244.00	52.87	81.36
Edad	40	25.00	52.00	34.58	8.01	16	24.00	52.00	34.44	8.39

Nota: NRNC= Negación de reacciones negativas ante la competitividad. Las variables tuvieron una distribución teórica de 1 a 7, con una $M_{Teórica}=4$ y $DE_{Teórica}=1$, excepto Satisfacción con el logro obtenido y Grado de alcance percibido que tuvieron una distribución teórica de 1 a 10, con una $M_{Teórica}=5.50$ y $DE_{Teórica}=1$ y Grado de alcance subjetivo tuvo una distribución teórica de 1 a 20, con una $M_{Teórica}=10.50$ y $DE_{Teórica}=1$.

^a Sin distribución teórica previa, se preguntó abiertamente sobre el número de horas planeadas y dedicadas para alcanzar la meta, respectivamente. ^b Se calcularon como se explica en el Apéndice Ñ.

Tabla P2. Diferencias entre las variables, para los estudiantes del doctorado en psicología y de otros doctorados, prueba *t* de Student para muestras independientes.

Factores	Doctorado en psicología (n=40)		Otro doctorado (n=16)		<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	IC 99%	
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>				<i>LI</i>	<i>LS</i>
Trabajo	6.06	0.52	6.24	0.43	-1.21	54.00	.23	-0.57	0.21
Competitividad	3.80	1.26	3.72	1.07	0.22	54.00	.83	-0.88	1.04
Maestría	6.67	0.35	6.65	0.41	0.17	54.00	.87	-0.27	0.31
NRNC	2.19	0.96	1.94	0.65	1.15	40.77	.26	-0.34	0.86
Inseguridad de logro	3.02	1.13	2.86	1.00	0.47	54.00	.64	-0.71	1.02
Dependencia de la evaluación social	3.79	1.41	3.13	1.30	1.64	54.00	.11	-0.42	1.75
Dificultad (I)	6.16	0.98	5.17	1.47	2.95	54.00	.005	0.09	1.89
Importancia (I)	6.82	0.43	6.70	0.65	0.78	54.00	.44	-0.28	0.51
Costo personal (I)	5.34	1.31	4.26	1.35	2.74	54.00	.008	0.03	2.12
Costo social (I)	3.81	1.24	3.69	1.36	0.32	54.00	.75	-0.88	1.12
Beneficios (I)	5.53	1.25	5.58	1.46	-0.12	54.00	.91	-1.08	0.99
Autoeficacia (I)	6.67	0.39	6.61	0.43	0.50	54.00	.62	-0.26	0.38
Expectativa de resultado (I)	5.98	1.01	5.78	1.22	0.61	54.00	.54	-0.65	1.04
Familiaridad (I)	6.34	0.87	6.38	0.94	-0.14	54.00	.89	-0.74	0.66
Honestidad (I)	5.59	1.19	6.06	0.73	-1.80	44.29	.08	-1.18	0.24
Valores para el trabajo (I)	5.51	1.35	5.41	1.17	0.28	54.00	.78	-0.92	1.14
Inclusión de otros (I)	5.78	0.96	5.53	1.09	0.83	54.00	.41	-0.54	1.03
Interés (I)	6.73	0.55	6.68	0.53	0.34	54.00	.73	-0.37	0.48
Compromiso (I)	6.76	0.34	6.63	0.49	1.14	54.00	.26	-0.18	0.44
Persistencia (I)	6.63	0.49	6.34	0.68	1.73	54.00	.09	-0.15	0.72
Premeditación (I)	5.95	0.70	5.46	0.53	2.50	54.00	.02	-0.03	1.00
Planeación (I)	5.94	0.78	5.71	0.84	0.97	54.00	.34	-0.40	0.85
Flexibilidad (I)	6.12	0.72	5.73	1.03	1.59	54.00	.12	-0.26	1.03
Organización (I)	5.78	0.96	5.95	0.45	-0.91	52.51	.37	-0.68	0.33
Costo personal (A)	5.76	1.20	5.69	1.31	0.21	54.00	.84	-0.90	1.05
Costo social (A)	3.79	1.22	3.60	1.81	0.38	20.70	.71	-1.20	1.58
Beneficios (A)	4.68	1.24	4.45	1.60	0.57	54.00	.57	-0.84	1.30
Honestidad (A)	5.67	1.18	6.15	0.85	-1.69	38.18	.10	-1.25	0.29
Valores para el trabajo (A)	5.54	1.09	5.00	0.66	2.26	45.03	.03	-0.10	1.18
Inclusión de otros (A)	5.71	1.06	5.42	1.03	0.95	54.00	.35	-0.54	1.13
Compromiso (A)	6.76	0.37	6.53	0.90	0.98	17.12	.34	-0.45	0.90
Persistencia (A)	6.33	0.76	6.31	0.69	0.09	54.00	.93	-0.57	0.60
Premeditación (A)	5.78	0.87	5.31	1.09	1.69	54.00	.10	-0.27	1.21
Planeación (A)	5.71	0.89	5.69	1.23	0.06	54.00	.95	-0.77	0.80
Flexibilidad (A)	5.97	0.64	5.47	1.00	2.24	54.00	.03	-0.10	1.10
Organización (A)	5.98	0.95	5.70	1.18	0.92	54.00	.36	-0.53	1.08
Satisfacción con el logro obtenido	8.45	2.15	8.69	2.33	-0.36	54.00	.72	-1.97	1.50
Grado de alcance percibido	8.58	2.38	9.00	2.00	-0.63	54.00	.53	-2.23	1.38
Grado de alcance subjetivo	17.03	4.43	17.69	4.29	-0.51	54.00	.61	-4.13	2.80
Fuerza de la intención ^a	5.96	2.30	6.59	2.78	-0.84	52.00	.40	-2.65	1.38
Fuerza constatada de la intención ^a	6.21	3.18	6.35	3.74	-0.14	53.00	.89	-2.85	2.56

Nota: *LI*=Límite inferior del intervalo de confianza; *LS*=Límite superior del intervalo de confianza. NRNC= Negación de reacciones negativas ante la competitividad. Las variables tuvieron una distribución teórica de 1 a 7, con una $M_{Teórica}=4$ y $DE_{Teórica}=1$, excepto Satisfacción con el logro obtenido y Grado de alcance percibido que tuvieron una distribución teórica de 1 a 10, con una $M_{Teórica}=5.50$ y $DE_{Teórica}=1$ y Grado de alcance subjetivo tuvo una distribución teórica de 1 a 20, con una $M_{Teórica}=10.50$ y $DE_{Teórica}=1$.

^a Sin distribución teórica previa, se preguntó abiertamente sobre el número de horas planeadas y dedicadas para alcanzar la meta, respectivamente. ^b Se calcularon como se explica en el Apéndice Ñ.

Tabla P3. Comparación de los pares de variables en intención y alcance, con prueba *t* de Student para muestras apareadas, para los estudiantes del doctorado en psicología y para los de otros doctorados.

Factores	Estudiantes de doctorado													
	Psicología (N=40)						Otros doctorados (N=16)							
	<i>r</i>	Intención		Alcance		<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>r</i>	Intención		Alcance		<i>t</i>	<i>gl</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>				<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>			
Costo personal	.64***	5.34	1.31	5.76	1.20	-2.52*	39	.38	4.26	1.35	5.69	1.31	-3.83**	15
Costo social	.63***	3.81	1.24	3.79	1.22	0.10	39	.61*	3.69	1.36	3.60	1.81	0.23	15
Beneficios	.50**	5.53	1.25	4.68	1.24	4.30***	39	.43	5.58	1.46	4.45	1.60	2.74*	15
Honestidad	.49**	5.59	1.19	5.67	1.18	-0.40	39	.58*	6.06	0.73	6.15	0.85	-0.45	15
Valores para el trabajo	.05	5.54	1.09	5.51	1.35	0.09	39	.04	5.00	0.66	5.41	1.17	-1.23	15
Inclusión de otros	.38*	5.78	0.96	5.71	1.06	0.35	39	.50*	5.53	1.09	5.42	1.03	0.43	15
Compromiso	.51***	6.76	0.34	6.76	0.37	-0.04	39	.31	6.63	0.49	6.53	0.90	0.43	15
Persistencia	.59***	6.63	0.49	6.33	0.76	3.04**	39	.59*	6.34	0.68	6.31	0.69	0.20	15
Premeditación	.59***	5.95	0.70	5.78	0.87	1.43	39	.53*	5.46	0.53	5.31	1.09	0.65	15
Planeación	.56***	5.94	0.78	5.71	0.89	1.89	39	.49	5.71	0.84	5.69	1.23	0.09	15
Flexibilidad	.36*	6.12	0.72	5.97	0.64	1.24	39	.47	5.73	1.03	5.47	1.00	1.02	15
Organización	.66***	5.78	0.96	5.98	0.95	-1.60	39	.22	5.95	0.45	5.70	1.18	0.86	15
Fza. de intención–Fza. constatada de intención ^a	.69***	5.96	2.30	6.21	3.18	-0.69	39	.85***	6.46	2.85	6.33	4.00	0.21	12

Nota: Las variables tuvieron una distribución teórica de 1 a 7, con una $M_{Teórica}=4$ y $DE_{Teórica}=1$. La prueba *t* de Student se efectuó con un nivel de confianza del 99%.

^a Sin distribución teórica previa, se preguntó abiertamente sobre el número de horas planeadas y dedicadas para alcanzar la meta, respectivamente.

* $p < .05$, dos colas. ** $p < .01$, dos colas. *** $p < .001$, dos colas.

Apéndice Q.

Diferencias por sexo en estudiantes del doctorado, según la prueba *t de Student* para muestras independientes

Factores	Hombres (n=25)		Mujeres (n=31)		t	gl	p	IC 99%	
	M	DE	M	DE				LI	LS
Trabajo	5.94	0.50	6.24	0.46	-2.35	54.00	.02	-0.65	0.04
Competitividad	4.48	1.01	3.21	1.04	4.62	54.00	<.001	0.54	2.01
Maestría	6.64	0.35	6.68	0.38	-0.39	54.00	.70	-0.30	0.22
NRNC	2.39	0.92	1.90	0.80	2.11	54.00	.04	-0.13	1.10
Inseguridad de logro	2.81	1.09	3.10	1.09	-0.98	54.00	.33	-1.07	0.50
Dependencia de la evaluación social	3.55	1.41	3.64	1.41	-0.23	54.00	.82	-1.10	0.93
Dificultad (I)	5.84	1.14	5.90	1.29	-0.19	54.00	.85	-0.94	0.82
Importancia (I)	6.77	0.57	6.80	0.44	-0.21	54.00	.83	-0.39	0.33
Costo personal (I)	4.52	1.48	5.44	1.20	-2.57	54.00	.01	-1.88	0.03
Costo social (I)	3.97	1.44	3.61	1.10	1.07	54.00	.29	-0.54	1.26
Beneficios (I)	5.99	1.04	5.18	1.39	2.42	54.00	.02	-0.08	1.71
Autoeficacia (I)	6.63	0.41	6.67	0.39	-0.36	54.00	.72	-0.33	0.25
Expectativa de resultado (I)	6.28	0.76	5.63	1.19	2.48	51.66	.02	-0.05	1.35
Familiaridad (I)	6.34	0.85	6.35	0.91	-0.06	54.00	.95	-0.65	0.62
Honestidad (I)	5.47	1.10	5.94	1.06	-1.62	54.00	.11	-1.24	0.30
Valores para el trabajo (I)	5.66	1.40	5.34	1.21	0.92	54.00	.36	-0.61	1.25
Inclusión de otros (I)	5.76	0.90	5.66	1.08	0.37	54.00	.72	-0.62	0.82
Interés (I)	6.73	0.42	6.70	0.63	0.17	54.00	.87	-0.36	0.41
Compromiso (I)	6.63	0.45	6.79	0.33	-1.50	43.15	.14	-0.45	0.13
Persistencia (I)	6.55	0.41	6.54	0.66	0.08	54.00	.94	-0.40	0.42
Premeditación (I)	5.87	0.61	5.75	0.74	0.63	54.00	.53	-0.38	0.61
Planeación (I)	5.78	0.77	5.95	0.81	-0.77	54.00	.45	-0.74	0.41
Flexibilidad (I)	5.86	1.03	6.13	0.61	-1.21	54.00	.23	-0.86	0.32
Organización (I)	5.75	0.88	5.90	0.83	-0.63	54.00	.53	-0.76	0.47
Costo personal (A)	5.60	1.15	5.85	1.29	-0.77	54.00	.44	-1.14	0.63
Costo social (A)	3.89	1.62	3.61	1.21	0.74	54.00	.46	-0.73	1.29
Beneficios (A)	4.82	1.45	4.45	1.25	1.01	54.00	.32	-0.60	1.33
Honestidad (A)	5.40	1.21	6.13	0.91	-2.56	54.00	.01	-1.49	0.03
Valores para el trabajo (A)	5.00	0.92	5.69	0.98	-2.70	54.00	.009	-1.38	-0.01
Inclusión de otros (A)	5.43	1.12	5.79	0.98	-1.29	54.00	.20	-1.11	0.39
Compromiso (A)	6.58	0.74	6.79	0.39	-1.37	54.00	.18	-0.62	0.20
Persistencia (A)	6.20	0.74	6.43	0.73	-1.15	54.00	.25	-0.75	0.30
Premeditación (A)	5.60	0.95	5.68	0.96	-0.33	54.00	.75	-0.77	0.60
Planeación (A)	5.58	1.06	5.79	0.93	-0.79	54.00	.43	-0.92	0.50
Flexibilidad (A)	5.58	0.91	6.02	0.61	-2.19	54.00	.03	-0.99	0.10
Organización (A)	5.63	0.99	6.12	1.00	-1.84	54.00	.07	-1.21	0.22
Satisfacción con el logro obtenido	8.32	2.44	8.68	1.97	-0.61	54.00	.55	-1.93	1.22
Grado de alcance percibido	8.64	2.29	8.74	2.29	-0.17	54.00	.87	-1.75	1.54
Grado de alcance subjetivo	16.96	4.69	17.42	4.15	-0.39	54.00	.70	-3.61	2.69
Fuerza de la intención ^a	5.80	2.55	6.38	2.33	-0.86	52.00	.39	-2.35	1.20
Fuerza constatada de la intención ^a	5.55	3.33	6.78	3.24	-1.38	53.00	.17	-3.61	1.16

Nota: LI=Límite inferior del intervalo de confianza; LS=Límite superior del intervalo de confianza. NRNC= Negación de reacciones negativas ante la competitividad. Las variables tuvieron una distribución teórica de 1 a 7, con una $M_{Teórica}=4$ y $DE_{Teórica}=1$, excepto Satisfacción con el logro obtenido y Grado de alcance percibido que tuvieron una distribución teórica de 1 a 10, con una $M_{Teórica}=5.50$ y $DE_{Teórica}=1$ y Grado de alcance subjetivo tuvo una distribución teórica de 1 a 20, con una $M_{Teórica}=10.50$ y $DE_{Teórica}=1$.

^a Sin distribución teórica previa, se preguntó abiertamente sobre el número de horas planeadas y dedicadas para alcanzar la meta, respectivamente. ^b Se calcularon como se explica en el Apéndice Ñ.

Apéndice R.

Diferencias en tres grupos de edad, de Dictamen y de Grado de alcance subjetivo, para los estudiantes de doctorado, mediante análisis de varianza de una vía (H_1 y H_2)

Tabla R1. Análisis de varianza de una vía para tres grupos de edad.

Factores	Edad en tres grupos														
	24-28 años					29-41 años					42-52 años				
	M	DE	SE	IC 95%		M	DE	SE	IC 95%		M	DE	SE	IC 95%	
			LI	LS				LI	LS				LI	LS	
Trabajo	6.14	0.32	.08	5.98	6.31	6.01	0.62	.12	5.76	6.27	6.24	0.43	.11	5.99	6.48
Competitividad	3.82	1.12	.27	3.24	4.39	3.84	1.05	.21	3.41	4.27	3.61	1.57	.42	2.70	4.51
Maestría	6.73	0.31	.08	6.57	6.89	6.61	0.44	.09	6.42	6.79	6.69	0.26	.07	6.54	6.84
NRNC	2.24	0.92	.22	1.77	2.71	2.08	0.84	.17	1.73	2.43	2.05	0.98	.26	1.49	2.62
Inseguridad de logro	3.49	1.24	.30	2.85	4.12	2.91	1.05	.21	2.48	3.34	2.46	0.67	.18	2.07	2.85
Dependencia de evaluación social	3.66	1.30	.31	2.99	4.32	3.93	1.54	.31	3.30	4.57	2.94	1.07	.28	2.33	3.56
Dificultad (I)	6.39	0.70	.17	6.03	6.75	5.71	1.45	.29	5.11	6.31	5.55	1.10	.29	4.91	6.18
Importancia (I)	6.72	0.66	.16	6.38	7.06	6.77	0.49	.10	6.57	6.97	6.89	0.21	.06	6.77	7.02
Costo personal (I)	5.56	1.30	.31	4.89	6.23	5.11	1.34	.27	4.56	5.66	4.25	1.37	.37	3.46	5.04
Costo social (I)	4.06	1.23	.30	3.43	4.69	3.56	1.28	.26	3.03	4.09	3.81	1.29	.35	3.06	4.56
Beneficios (I)	5.40	1.07	.26	4.85	5.95	5.46	1.50	.30	4.84	6.07	5.87	1.21	.32	5.17	6.57
Autoeficacia (I)	6.54	0.44	.11	6.32	6.77	6.68	0.34	.07	6.54	6.82	6.73	0.44	.12	6.48	6.99
Expectativa de resultado (I)	5.65	1.14	.28	5.06	6.23	5.84	1.08	.22	5.40	6.28	6.39	0.84	.22	5.91	6.88
Familiaridad (I)	6.06	1.09	.26	5.50	6.62	6.40	0.78	.16	6.08	6.72	6.61	0.71	.19	6.20	7.02
Honestidad (I)	5.39	1.22	.30	4.76	6.02	5.89	0.98	.20	5.49	6.30	5.83	1.11	.30	5.19	6.47
Valores para el trabajo (I)	5.85	0.98	.24	5.35	6.36	5.24	1.40	.28	4.66	5.82	5.46	1.41	.38	4.65	6.28
Inclusión de otros (I)	5.91	1.02	.25	5.39	6.44	5.58	0.84	.17	5.23	5.93	5.68	1.23	.33	4.97	6.39
Interés (I)	6.69	0.53	.13	6.42	6.97	6.66	0.64	.13	6.40	6.93	6.83	0.33	.09	6.64	7.02
Compromiso (I)	6.66	0.51	.12	6.40	6.92	6.71	0.31	.06	6.58	6.84	6.80	0.37	.10	6.59	7.02
Persistencia (I)	6.49	0.58	.14	6.20	6.79	6.49	0.67	.13	6.21	6.77	6.71	0.25	.07	6.56	6.85
Premeditación (I)	5.84	0.61	.15	5.52	6.15	5.70	0.76	.15	5.39	6.02	5.96	0.65	.17	5.58	6.33
Planeación (I)	5.72	0.77	.19	5.32	6.11	5.85	0.84	.17	5.50	6.20	6.11	0.72	.19	5.70	6.53
Flexibilidad (I)	6.18	0.60	.15	5.87	6.49	5.91	0.89	.18	5.54	6.28	5.98	0.96	.26	5.43	6.54
Organización (I)	5.93	0.70	.17	5.57	6.29	5.70	0.95	.19	5.31	6.09	5.95	0.83	.22	5.47	6.43
Costo personal (A)	6.35	0.77	.19	5.96	6.75	5.50	1.27	.25	4.98	6.02	5.43	1.40	.37	4.62	6.24
Costo social (A)	4.00	1.43	.35	3.26	4.74	3.65	1.47	.29	3.05	4.26	3.57	1.26	.34	2.85	4.30
Beneficios (A)	4.84	1.13	.27	4.25	5.42	4.48	1.38	.28	3.91	5.05	4.59	1.57	.42	3.68	5.49
Honestidad (A)	5.82	1.12	.27	5.25	6.40	5.75	1.12	.22	5.28	6.21	5.88	1.14	.31	5.22	6.54
Valores para el trabajo (A)	5.18	1.25	.30	4.53	5.82	5.46	0.89	.18	5.09	5.83	5.50	0.92	.25	4.97	6.03
Inclusión de otros (A)	5.68	0.97	.23	5.18	6.17	5.72	0.97	.19	5.32	6.12	5.41	1.31	.35	4.65	6.16
Compromiso (A)	6.74	0.45	.11	6.50	6.97	6.74	0.40	.08	6.57	6.90	6.57	0.91	.24	6.04	7.09
Persistencia (A)	6.16	0.87	.21	5.71	6.61	6.35	0.71	.14	6.06	6.64	6.48	0.61	.16	6.13	6.83
Premeditación (A)	5.73	0.90	.22	5.27	6.19	5.70	0.95	.19	5.31	6.09	5.46	1.07	.28	4.84	6.07
Planeación (A)	5.71	0.88	.21	5.25	6.16	5.68	1.00	.20	5.27	6.09	5.73	1.13	.30	5.07	6.38
Flexibilidad (A)	5.94	0.57	.14	5.65	6.23	5.89	0.60	.12	5.64	6.14	5.57	1.20	.32	4.88	6.26
Organización (A)	6.00	0.80	.19	5.59	6.41	5.86	1.03	.21	5.44	6.28	5.85	1.27	.34	5.12	6.59

Nota: LI=Límite inferior del intervalo de confianza; LS=Límite superior del intervalo de confianza. NRNC= Negación de reacciones negativas ante la competitividad. gl 2, 53. Media armónica 17.62.

Tabla R1. Análisis de varianza de una vía para tres grupos de edad (continuación).

Factores	SS		MS		Error	F	p	Levene	p
	Inter	Intra	Inter	Intra					
Trabajo	0.48	13.14	0.24	0.25	.00	0.97	.39	6.93	.002
Competitividad	0.53	78.92	0.26	1.49	-.07	0.18	.84	3.37	.04
Maestría	0.17	7.11	0.08	0.13	.00	0.63	.54	0.66	.52
NRNC	0.34	42.90	0.17	0.81	-.04	0.21	.81	0.46	.64
Inseguridad de logro	8.25	56.90	4.13	1.07	.17	3.84	.03	3.30	.04
Dependencia de la evaluación social	8.92	98.56	4.46	1.86	.14	2.40	.10	2.25	.12
Dificultad (I)	6.76	74.26	3.38	1.40	.11	2.41	.10	7.00	.002
Importancia (I)	0.24	13.44	0.12	0.25	-.01	0.47	.63	1.88	.16
Costo personal (I)	13.43	94.38	6.71	1.78	.27	3.77	.03	0.11	.90
Costo social (I)	2.54	84.82	1.27	1.60	-.02	0.79	.46	0.13	.88
Beneficios (I)	2.05	91.21	1.02	1.72	-.04	0.59	.56	1.82	.17
Autoeficacia (I)	0.31	8.40	0.15	0.16	.00	0.97	.39	0.83	.44
Expectativa de resultado (I)	4.56	57.83	2.28	1.09	.07	2.09	.13	0.87	.43
Familiaridad (I)	2.43	40.03	1.21	0.76	.03	1.61	.21	1.12	.33
Honestidad (I)	2.76	62.82	1.38	1.19	.01	1.16	.32	0.59	.56
Valores para el trabajo (I)	3.81	88.17	1.90	1.66	.01	1.14	.33	0.88	.42
Inclusión de otros (I)	1.13	53.26	0.56	1.00	-.02	0.56	.57	1.00	.37
Interés (I)	0.25	15.66	0.13	0.30	-.01	0.43	.65	1.64	.20
Compromiso (I)	0.16	8.22	0.08	0.16	.00	0.51	.60	3.12	.05
Persistencia (I)	0.49	16.91	0.24	0.32	.00	0.77	.47	3.33	.04
Premeditación (I)	0.59	25.08	0.30	0.47	-.01	0.63	.54	0.83	.44
Planeación (I)	1.24	33.36	0.62	0.63	.00	0.99	.38	0.48	.62
Flexibilidad (I)	0.73	37.01	0.37	0.70	-.02	0.52	.60	0.77	.47
Organización (I)	0.77	38.62	0.39	0.73	-.02	0.53	.59	0.81	.45
Costo personal (A)	9.18	73.31	4.59	1.38	.18	3.32	.04	1.88	.16
Costo social (A)	1.73	105.54	0.87	1.99	-.06	0.44	.65	0.19	.83
Beneficios (A)	1.29	98.22	0.65	1.85	-.07	0.35	.71	0.74	.48
Honestidad (A)	0.17	67.56	0.09	1.27	-.07	0.07	.93	0.03	.97
Valores para el trabajo (A)	1.06	54.93	0.53	1.04	-.03	0.51	.60	1.81	.17
Inclusión de otros (A)	0.95	59.98	0.47	1.13	-.04	0.42	.66	0.94	.40
Compromiso (A)	0.30	17.87	0.15	0.34	-.01	0.45	.64	1.80	.18
Persistencia (A)	0.81	28.93	0.41	0.55	-.01	0.75	.48	0.29	.75
Premeditación (A)	0.68	49.16	0.34	0.93	-.03	0.37	.69	0.10	.90
Planeación (A)	0.02	53.18	0.01	1.00	-.05	0.01	.99	0.33	.72
Flexibilidad (A)	1.24	32.38	0.62	0.61	.00	1.01	.37	5.06	.01
Organización (A)	0.24	56.75	0.12	1.07	-.05	0.11	.89	1.24	.30

Nota: NRNC= Negación de reacciones negativas ante la competitividad. *gl* 2, 53. Media armónica 17.62.

Tabla R2. Análisis de varianza de una vía para tres tipos de Dictamen.

Factores	Dictamen obtenido														
	Repetir examen o hacer modificaciones fuertes					Aprobado con modificaciones leves					Aprobado				
	M	DE	SE	IC 95%		M	DE	SE	IC 95%		M	DE	SE	IC 95%	
			LI	LS				LI	LS				LI	LS	
Trabajo	5.94	0.24	.10	5.69	6.18	5.90	0.49	.10	5.70	6.10	6.43	0.35	.07	6.27	6.58
Competitividad	2.94	1.54	.63	1.32	4.57	4.11	1.10	.22	3.67	4.56	3.59	1.18	.25	3.07	4.12
Maestría	6.67	0.22	.09	6.43	6.90	6.56	0.46	.09	6.38	6.75	6.78	0.23	.05	6.67	6.88
NRNC	1.85	1.10	.45	0.69	3.01	2.34	0.96	.19	1.95	2.72	1.95	0.75	.16	1.61	2.28
Inseguridad de logro	3.02	0.91	.37	2.06	3.97	2.90	1.09	.21	2.45	3.34	2.97	1.11	.24	2.47	3.46
Dependencia de la evaluación social	3.31	1.32	.54	1.92	4.69	3.50	1.49	.29	2.90	4.10	3.68	1.31	.28	3.10	4.26
Dificultad (I)	6.06	1.18	.48	4.82	7.30	6.01	1.00	.20	5.61	6.41	5.56	1.45	.31	4.92	6.20
Importancia (I)	6.88	0.21	.09	6.66	7.09	6.74	0.51	.10	6.54	6.95	6.80	0.57	.12	6.54	7.05
Costo personal (I)	4.83	0.75	.31	4.04	5.62	5.00	1.38	.27	4.44	5.56	5.06	1.62	.35	4.34	5.77
Costo social (I)	3.83	1.46	.59	2.30	5.36	3.85	1.07	.21	3.41	4.28	3.52	1.31	.28	2.94	4.10
Beneficios (I)	5.23	1.34	.55	3.83	6.63	5.65	1.27	.25	5.14	6.17	5.39	1.38	.29	4.78	6.00
Autoeficacia (I)	6.67	0.47	.19	6.18	7.16	6.58	0.41	.08	6.41	6.74	6.73	0.38	.08	6.56	6.89
Expectativa de resultado (I)	6.00	1.30	.53	4.63	7.37	6.13	0.83	.16	5.80	6.47	5.64	1.23	.26	5.09	6.18
Familiaridad (I)	6.33	0.68	.28	5.62	7.05	6.29	0.86	.17	5.94	6.64	6.39	1.00	.21	5.94	6.83
Honestidad (I)	5.89	1.26	.51	4.57	7.21	5.36	1.07	.21	4.93	5.79	6.14	1.02	.22	5.69	6.59
Valores para el trabajo (I)	5.83	0.98	.40	4.80	6.87	5.54	1.35	.26	4.99	6.08	5.45	1.07	.23	4.98	5.93
Inclusión de otros (I)	5.25	1.29	.53	3.89	6.61	5.77	0.94	.18	5.39	6.15	5.66	0.98	.21	5.22	6.09
Interés (I)	6.87	0.24	.10	6.61	7.12	6.62	0.62	.12	6.37	6.87	6.75	0.50	.11	6.53	6.98
Compromiso (I)	6.75	0.32	.13	6.42	7.08	6.68	0.37	.07	6.53	6.83	6.76	0.44	.09	6.57	6.96
Persistencia (I)	6.48	0.53	.22	5.93	7.04	6.50	0.51	.10	6.29	6.70	6.61	0.65	.14	6.32	6.90
Premeditación (I)	5.57	0.66	.27	4.87	6.26	5.84	0.65	.13	5.58	6.10	5.78	0.75	.16	5.45	6.12
Planeación (I)	6.00	0.61	.25	5.36	6.64	5.62	0.75	.15	5.32	5.93	6.18	0.82	.17	5.82	6.54
Flexibilidad (I)	5.88	0.72	.29	5.12	6.63	5.93	0.71	.14	5.64	6.22	6.34	0.60	.13	6.07	6.61
Organización (I)	5.38	0.88	.36	4.45	6.30	5.67	0.82	.16	5.34	6.00	6.22	0.54	.11	5.98	6.45
Costo personal (A)	5.83	1.29	.53	4.48	7.19	5.58	1.22	.24	5.08	6.07	5.80	1.25	.27	5.24	6.35
Costo social (A)	3.94	1.22	.50	2.67	5.22	3.65	1.33	.26	3.12	4.19	3.64	1.51	.32	2.97	4.30
Beneficios (A)	4.07	1.18	.48	2.83	5.30	4.48	1.47	.29	3.89	5.08	4.75	1.17	.25	4.23	5.26
Honestidad (A)	5.72	1.06	.43	4.61	6.84	5.47	1.12	.22	5.02	5.93	6.38	0.75	.16	6.05	6.71
Valores para el trabajo (A)	5.67	1.08	.44	4.53	6.80	5.06	0.97	.19	4.66	5.45	5.64	0.95	.20	5.21	6.06
Inclusión de otros (A)	4.53	1.39	.57	3.07	5.99	5.71	0.93	.18	5.34	6.09	5.70	0.93	.20	5.29	6.12
Compromiso (A)	6.08	1.22	.50	4.80	7.37	6.64	0.49	.10	6.44	6.84	6.90	0.24	.05	6.79	7.00
Persistencia (A)	5.67	0.98	.40	4.63	6.70	6.13	0.69	.14	5.86	6.41	6.68	0.54	.11	6.44	6.92
Premeditación (A)	5.27	1.12	.46	4.09	6.44	5.55	1.03	.20	5.14	5.97	5.78	0.82	.17	5.42	6.14
Planeación (A)	4.87	1.22	.50	3.58	6.15	5.52	0.93	.18	5.15	5.90	6.07	0.84	.18	5.70	6.44
Flexibilidad (A)	4.79	1.41	.58	3.31	6.27	5.82	0.55	.11	5.59	6.04	6.11	0.60	.13	5.85	6.38
Organización (A)	5.08	1.57	.64	3.43	6.72	5.69	1.05	.21	5.27	6.12	6.43	0.46	.10	6.23	6.64

Nota: LI=Límite inferior del intervalo de confianza; LS=Límite superior del intervalo de confianza. NRNC= Negación de reacciones negativas ante la competitividad. gl 2, 51. Media armónica 11.97.

Tabla R2. Análisis de varianza de una vía para tres tipos de Dictamen (continuación).

Factores	SS		MS		Error	F	p	Levene	p
	Inter	Intra	Inter	Intra					
Trabajo	3.51	8.85	1.76	0.17	.10	10.12	<.001	2.06	.14
Competitividad	7.83	71.49	3.91	1.40	.16	2.79	.07	0.43	.65
Maestría	0.53	6.69	0.27	0.13	.01	2.03	.14	2.64	.08
NRNC	2.30	40.87	1.15	0.80	.02	1.44	.25	0.78	.47
Inseguridad de logro	0.10	59.99	0.05	1.18	-.07	0.04	.96	0.08	.92
Dependencia de la evaluación social	0.81	99.96	0.40	1.96	-.10	0.21	.81	0.18	.84
Dificultad (I)	2.77	75.62	1.39	1.48	-.01	0.93	.40	3.22	.048
Importancia (I)	0.10	13.48	0.05	0.26	-.01	0.19	.83	0.52	.60
Costo personal (I)	0.23	105.37	0.12	2.07	-.12	0.06	.95	2.12	.13
Costo social (I)	1.41	75.27	0.70	1.48	-.05	0.48	.62	0.34	.71
Beneficios (I)	1.30	89.16	0.65	1.75	-.07	0.37	.69	0.29	.75
Autoeficacia (I)	0.27	8.29	0.14	0.16	.00	0.84	.44	0.17	.85
Expectativa de resultado (I)	3.01	57.37	1.50	1.12	.02	1.34	.27	1.67	.20
Familiaridad (I)	0.11	41.89	0.06	0.82	-.05	0.07	.93	0.19	.83
Honestidad (I)	7.36	58.06	3.68	1.14	.16	3.23	.048	0.19	.82
Valores para el trabajo (I)	0.68	74.25	0.34	1.46	-.07	0.23	.79	0.21	.81
Inclusión de otros (I)	1.32	50.68	0.66	0.99	-.02	0.66	.52	0.60	.55
Interés (I)	0.39	15.35	0.19	0.30	-.01	0.64	.53	1.12	.33
Compromiso (I)	0.08	8.00	0.04	0.16	-.01	0.25	.78	0.13	.88
Persistencia (I)	0.19	16.91	0.09	0.33	-.01	0.28	.75	0.34	.71
Premeditación (I)	0.36	24.51	0.18	0.48	-.02	0.38	.69	0.50	.61
Planeación (I)	3.80	30.02	1.90	0.59	.08	3.23	.048	0.46	.64
Flexibilidad (I)	2.31	22.86	1.15	0.45	.04	2.57	.09	0.07	.93
Organización (I)	5.11	26.73	2.55	0.52	.13	4.87	.01	1.63	.21
Costo personal (A)	0.70	78.51	0.35	1.54	-.07	0.23	.80	0.32	.73
Costo social (A)	0.48	99.51	0.24	1.95	-.11	0.12	.88	0.42	.66
Beneficios (A)	2.35	89.76	1.18	1.76	-.04	0.67	.52	0.50	.61
Honestidad (A)	9.90	49.09	4.95	0.96	.25	5.14	.009	3.01	.06
Valores para el trabajo (A)	4.62	48.59	2.31	0.95	.09	2.43	.10	0.02	.98
Inclusión de otros (A)	7.43	49.60	3.71	0.97	.17	3.82	.03	0.42	.66
Compromiso (A)	3.22	14.75	1.61	0.29	.08	5.57	.006	12.81	<.001
Persistencia (A)	6.32	22.76	3.16	0.45	.17	7.08	.002	1.35	.27
Premeditación (A)	1.44	46.87	0.72	0.92	-.01	0.78	.46	0.43	.65
Planeación (A)	8.00	44.10	4.00	0.86	.20	4.63	.01	0.78	.46
Flexibilidad (A)	8.24	25.09	4.12	0.49	.23	8.38	<.001	8.29	<.001
Organización (A)	11.36	44.62	5.68	0.87	.30	6.49	.003	8.33	<.001

Nota: NRNC= Negación de reacciones negativas ante la competitividad. *g*l 2, 51. Media armónica 11.97.

Tabla R3. Análisis de varianza de una vía para tres grados de Grado de alcance subjetivo.

Factores	Grado de alcance subjetivo														
	Bajo					Mediano					Alto				
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>SE</i>	<i>IC 95%</i>		<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>SE</i>	<i>IC 95%</i>		<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>SE</i>	<i>IC 95%</i>	
			<i>LI</i>	<i>LS</i>				<i>LI</i>	<i>LS</i>				<i>LI</i>	<i>LS</i>	
Trabajo	6.02	0.35	.09	5.82	6.22	5.96	0.54	.11	5.73	6.19	6.35	0.47	.11	6.12	6.58
Competitividad	3.83	1.47	.39	2.98	4.68	3.80	1.11	.23	3.32	4.28	3.71	1.15	.26	3.15	4.26
Maestría	6.65	0.34	.09	6.46	6.85	6.62	0.37	.08	6.46	6.78	6.73	0.38	.09	6.55	6.92
NRNC	2.34	1.09	.29	1.71	2.97	2.08	0.91	.19	1.69	2.47	2.01	0.70	.16	1.67	2.34
Inseguridad de logro	2.89	1.06	.28	2.27	3.50	3.26	1.16	.24	2.76	3.76	2.69	0.98	.23	2.22	3.16
Dependencia de la evaluación social	3.14	1.33	.36	2.37	3.91	4.09	1.38	.29	3.49	4.69	3.35	1.35	.31	2.70	4.00
Dificultad (I)	6.10	0.91	.24	5.57	6.62	6.14	1.09	.23	5.67	6.62	5.39	1.44	.33	4.69	6.08
Importancia (I)	6.71	0.46	.12	6.45	6.98	6.82	0.47	.10	6.61	7.02	6.80	0.58	.13	6.52	7.08
Costo personal (I)	4.61	1.06	.28	4.00	5.22	5.59	1.17	.24	5.08	6.09	4.67	1.68	.39	3.86	5.48
Costo social (I)	3.69	1.27	.34	2.96	4.42	4.09	1.17	.24	3.58	4.59	3.46	1.33	.31	2.81	4.10
Beneficios (I)	5.34	1.21	.32	4.64	6.04	5.70	1.18	.25	5.19	6.21	5.51	1.54	.35	4.76	6.25
Autoeficacia (I)	6.55	0.48	.13	6.28	6.83	6.65	0.40	.08	6.48	6.82	6.72	0.33	.08	6.56	6.88
Expectativa de resultado (I)	6.07	1.05	.28	5.46	6.68	6.00	1.03	.22	5.55	6.45	5.71	1.13	.26	5.16	6.26
Familiaridad (I)	6.36	0.74	.20	5.93	6.79	6.28	0.90	.19	5.89	6.67	6.42	0.98	.22	5.95	6.89
Honestidad (I)	5.60	1.03	.28	5.00	6.19	5.70	1.10	.23	5.22	6.17	5.86	1.17	.27	5.29	6.42
Valores para el trabajo (I)	5.64	1.28	.34	4.91	6.38	5.46	1.51	.32	4.80	6.11	5.39	1.05	.24	4.89	5.90
Inclusión de otros (I)	5.39	1.23	.33	4.68	6.10	6.04	0.74	.15	5.72	6.36	5.53	1.01	.23	5.04	6.01
Interés (I)	6.69	0.44	.12	6.43	6.94	6.77	0.59	.12	6.51	7.02	6.67	0.56	.13	6.40	6.94
Compromiso (I)	6.59	0.42	.11	6.35	6.83	6.79	0.34	.07	6.65	6.94	6.72	0.42	.10	6.52	6.92
Persistencia (I)	6.55	0.47	.12	6.28	6.82	6.54	0.55	.12	6.30	6.78	6.55	0.66	.15	6.23	6.87
Premeditación (I)	5.69	0.69	.18	5.29	6.08	5.95	0.69	.14	5.65	6.25	5.73	0.68	.16	5.40	6.05
Planeación (I)	5.79	0.70	.19	5.38	6.19	5.79	0.80	.17	5.44	6.14	6.04	0.86	.20	5.63	6.46
Flexibilidad (I)	5.52	1.15	.31	4.85	6.18	6.04	0.61	.13	5.78	6.31	6.33	0.63	.14	6.03	6.63
Organización (I)	5.55	0.96	.26	5.00	6.11	5.84	0.92	.19	5.44	6.23	6.03	0.63	.15	5.72	6.33
Costo personal (A)	5.64	1.42	.38	4.82	6.46	5.93	1.12	.23	5.45	6.42	5.58	1.23	.28	4.99	6.17
Costo social (A)	3.48	1.13	.30	2.82	4.13	4.06	1.27	.26	3.51	4.61	3.54	1.69	.39	2.73	4.36
Beneficios (A)	3.90	1.66	.44	2.94	4.86	4.74	1.17	.24	4.23	5.25	4.99	1.13	.26	4.44	5.54
Honestidad (A)	5.29	1.07	.29	4.67	5.90	5.86	1.18	.25	5.35	6.36	6.12	0.96	.22	5.66	6.59
Valores para el trabajo (A)	4.96	0.89	.24	4.45	5.48	5.61	1.01	.21	5.17	6.05	5.42	1.04	.24	4.92	5.92
Inclusión de otros (A)	5.26	1.25	.33	4.54	5.98	6.00	0.88	.18	5.62	6.38	5.45	1.00	.23	4.97	5.93
Compromiso (A)	6.30	0.92	.25	5.77	6.83	6.79	0.33	.07	6.65	6.94	6.87	0.30	.07	6.72	7.02
Persistencia (A)	5.98	0.79	.21	5.53	6.44	6.42	0.59	.12	6.17	6.68	6.46	0.81	.19	6.07	6.85
Premeditación (A)	5.31	1.24	.33	4.60	6.03	5.78	0.83	.17	5.42	6.14	5.73	0.84	.19	5.32	6.13
Planeación (A)	5.26	1.28	.34	4.52	6.00	5.78	0.64	.13	5.51	6.06	5.93	1.03	.24	5.43	6.42
Flexibilidad (A)	5.29	1.06	.28	4.67	5.90	5.99	0.49	.10	5.78	6.20	6.03	0.68	.16	5.70	6.35
Organización (A)	4.98	1.36	.36	4.20	5.76	6.13	0.70	.15	5.83	6.43	6.30	0.58	.13	6.02	6.58

Nota: *LI*=Límite inferior del intervalo de confianza; *LS*=Límite superior del intervalo de confianza. NRNC= Negación de reacciones negativas ante la competitividad. *g*/ 2, 53. Media armónica 17.91.

Tabla R3. Análisis de varianza de una vía para tres grados de Grado de alcance subjetivo (continuación).

Factores	SS		MS		Error	F	p	Levene	p
	Inter	Intra	Inter	Intra					
Trabajo	1.74	11.88	0.87	0.22	.04	3.87	.03	0.81	.45
Competitividad	0.14	79.31	0.07	1.50	-.08	0.05	.95	1.23	.30
Maestría	0.14	7.13	0.07	0.13	.00	0.54	.59	0.05	.95
NRNC	0.94	42.29	0.47	0.80	-.02	0.59	.56	2.24	.12
Inseguridad de logro	3.55	61.60	1.77	1.16	.03	1.53	.23	0.28	.76
Dependencia de la evaluación social	9.56	97.92	4.78	1.85	.16	2.59	.08	0.08	.92
Dificultad (I)	6.90	74.12	3.45	1.40	.11	2.47	.09	2.46	.09
Importancia (I)	0.10	13.58	0.05	0.26	-.01	0.19	.83	0.06	.94
Costo personal (I)	12.11	95.70	6.05	1.81	.23	3.35	.04	4.58	.01
Costo social (I)	4.27	83.09	2.13	1.57	.03	1.36	.26	0.07	.93
Beneficios (I)	1.12	92.13	0.56	1.74	-.06	0.32	.73	1.49	.23
Autoeficacia (I)	0.23	8.48	0.12	0.16	.00	0.73	.49	1.25	.29
Expectativa de resultado (I)	1.30	61.09	0.65	1.15	-.03	0.56	.57	0.10	.91
Familiaridad (I)	0.20	42.26	0.10	0.80	-.04	0.13	.88	0.02	.98
Honestidad (I)	0.60	64.98	0.30	1.23	-.05	0.24	.78	0.30	.74
Valores para el trabajo (I)	0.52	91.46	0.26	1.73	-.08	0.15	.86	1.09	.34
Inclusión de otros (I)	4.61	49.78	2.30	0.94	.07	2.45	.10	2.18	.12
Interés (I)	0.10	15.81	0.05	0.30	-.01	0.17	.84	0.25	.78
Compromiso (I)	0.36	8.02	0.18	0.15	.00	1.20	.31	0.95	.39
Persistencia (I)	0.00	17.40	0.00	0.33	-.02	0.00	1.00	0.77	.47
Premeditación (I)	0.79	24.89	0.39	0.47	.00	0.84	.44	0.09	.92
Planeación (I)	0.80	33.80	0.40	0.64	-.01	0.63	.54	0.56	.57
Flexibilidad (I)	5.35	32.40	2.67	0.61	.11	4.38	.02	1.98	.15
Organización (I)	1.80	37.59	0.90	0.71	.01	1.27	.29	1.07	.35
Costo personal (A)	1.50	81.00	0.75	1.53	-.04	0.49	.62	0.17	.84
Costo social (A)	4.03	103.24	2.02	1.95	.00	1.03	.36	2.04	.14
Beneficios (A)	10.18	89.33	5.09	1.69	.19	3.02	.06	0.89	.42
Honestidad (A)	5.75	61.98	2.88	1.17	.09	2.46	.10	0.33	.72
Valores para el trabajo (A)	3.65	52.34	1.83	0.99	.05	1.85	.17	0.44	.65
Inclusión de otros (A)	5.68	55.25	2.84	1.04	.10	2.72	.07	1.44	.25
Compromiso (A)	2.99	15.18	1.50	0.29	.07	5.22	.008	11.46	<.001
Persistencia (A)	2.22	27.52	1.11	0.52	.03	2.14	.13	0.25	.78
Premeditación (A)	2.09	47.75	1.05	0.90	.01	1.16	.32	1.81	.17
Planeación (A)	3.88	49.32	1.94	0.93	.06	2.08	.13	5.30	.008
Flexibilidad (A)	5.46	28.15	2.73	0.53	.12	5.14	.009	3.52	.04
Organización (A)	16.15	40.83	8.08	0.77	.40	10.48	<.001	8.70	<.001

Nota: NRNC= Negación de reacciones negativas ante la competitividad. *gl* 2, 53. Media armónica 17.91.

Apéndice S.

Correlaciones entre factores de segundo orden en la intención y en el alcance, estudiantes de doctorado

Tabla S1. Correlación entre factores de segundo orden de la etapa de intención, estudiantes de doctorado.

Factores de segundo orden	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Motivación de logro negativa											
Motivación de logro positiva	-.12										
Factores en contra al elegir (I)	.41**	-.12									
Factores a favor al elegir (I)	.16	.23	.02								
Establecimiento (I)	-.09	.23	-.15	.46***							
Aceptación (I)	-.15	.41**	-.02	.51***	.63***						
Planeación (I)	.11	.28*	.08	.23	.28*	.42**					
Ejecución (I)	-.11	.40**	-.06	.24	.26	.53***	.55***				
Persistencia (I)	-.02	.38**	.15	.46***	.45***	.65***	.41**	.37**			
Inclusión de otros (I)	-.07	.12	.31*	.31*	.13	.17	.31*	.17	.16		
Honestidad (I)	-.37**	.27*	-.37**	-.07	.05	.17	.04	.06	.21	-.09	
Grado de alcance	-.07	.30*	-.04	.07	.01	.08	.12	.23	.20	.20	.22

Nota: * $p < .05$, dos colas. ** $p < .01$, dos colas. *** $p < .001$, dos colas.

Tabla S2. Correlación entre factores de segundo orden de la etapa de alcance, estudiantes de doctorado.

Factores de segundo orden	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Motivación de logro negativa											
Motivación de logro positiva	-.12										
Factores en contra al elegir (A)	.33*	.03									
Factores a favor al elegir (A)	.02	.13	.38**								
Establecimiento (A)	.13	.01	.06	.50***							
Aceptación (A)	-.03	.37**	.13	.56***	.52***						
Planeación (A)	.24	.37**	.45***	.52***	.21	.58***					
Ejecución (A)	.12	.37**	.15	.42**	.35**	.69***	.74***				
Persistencia (A)	-.08	.42**	.21	.28*	.26	.61***	.68***	.62***			
Inclusión de otros (A)	.04	.25	.16	.30*	.36**	.46***	.39**	.52***	.43**		
Honestidad (A)	-.41**	.25	-.10	.06	.03	.31*	.17	.29*	.43**	.04	
Grado de alcance	-.07	.30*	.04	.47**	.65***	.65***	.36*	.44**	.58***	.39**	.36*

Nota: * $p < .05$, dos colas. ** $p < .01$, dos colas. *** $p < .001$, dos colas.

Apéndice T.

Análisis de regresión para estudiantes de doctorado (H_3 y H_4)

Tabla T1. Regresión lineal por pasos para predecir el Grado de alcance de los estudiantes de doctorado.

Variables predictoras	Grado de alcance											
	Modelo 1 gl 1, 42				Modelo 2 gl 1, 41				Modelo 3 gl 1, 40			
	B	β	p	IC 99% [LI, LS]	B	β	p	IC 99% [LI, LS]	B	β	p	IC 99% [LI, LS]
Constante	-45.28	.01		[-91.01, 0.45]	-53.77	.001		[-95.03, -12.50]	-67.93	<.001		[-106.96, -28.90]
Aceptación (A)	14.50	.65	<.001	[7.51, 21.50]	9.58	.43	.001	[2.27, 16.89]	3.18	.14	.32	[-5.30, 11.66]
Establecimiento (A)		.42 ^a	.001		7.27	.42	.001	[1.62, 12.93]	8.61	.50	.00	[3.39, 13.82]
Persistencia (A)		.28 ^a	.06			.40 ^b	.002		7.69	.40	.00	[1.29, 14.09]
Estado civil		-.32 ^a	.005			-.30 ^b	.003			-.30 ^c	<.001	
Fuerza constatada de la intención		-.17 ^a	.15			-.14 ^b	.21			-.20 ^c	.04	
Ejecución (A)		-.04 ^a	.80			-.04 ^b	.80			-.27 ^c	.07	
Inclusión de otros (A)		.10 ^a	.48			.08 ^b	.50			-.01 ^c	.92	
Honestidad (A)		.10 ^a	.45			.14 ^b	.22			-.02 ^c	.86	
Planeación (A)		-.07 ^a	.63			.04 ^b	.78			-.18 ^c	.19	
Factores a favor al elegir (A)		.12 ^a	.41			.01 ^b	.92			.09 ^c	.47	
Motivación de logro positiva		.03 ^a	.82			.09 ^b	.43			-.02 ^c	.87	
R ²		.43				.56				.65		
F		31.31	<.001 ^a			25.81	<.001 ^b			24.74	<.001 ^c	
ΔR^2		.43				.13				.09		
ΔF		31.31	<.001			12.07	.001			10.55	.002	

Nota: LI=Límite inferior de la B; LS=Límite superior de la B.

^a Beta adentro para variables predictoras en el modelo 1: (Constante), Aceptación (A).

^a Variables predictoras: (Constante), Aceptación (A).

^b Beta adentro para variables predictoras en el modelo 2: (Constante), Aceptación (A), Establecimiento (A).

^b Variables predictoras: (Constante), Aceptación (A), Establecimiento (A).

^c Beta adentro para variables predictoras en el modelo 3: (Constante), Aceptación (A), Establecimiento (A), Persistencia (A).

^c Variables predictoras: (Constante), Aceptación (A), Establecimiento (A), Persistencia (A).

Tabla T1. Regresión lineal por pasos para predecir el Grado de alcance de los estudiantes de doctorado (continuación).

Variables predictoras	Grado de alcance											
	Modelo 4 gl 1, 40				Modelo 5 gl 1, 40				Modelo 6 gl 1, 39			
	B	β	p	IC 99% [LI, LS]	B	β	p	IC 99% [LI, LS]	B	β	p	IC 99% [LI, LS]
Constante	-62.54		<.001	[-98.79, -26.29]	-44.42		.001	[-78.65, -10.18]	-38.46		.003	[-71.51, -5.40]
Aceptación (A)		.14 ^d	.32			.11 ^e	.38			.06 ^f	.64	
Establecimiento (A)	9.65	.56	<.001	[5.23, 14.06]	9.07	.53	<.001	[5.20, 12.95]	8.44	.49	<.001	[4.70, 12.17]
Persistencia (A)	9.20	.48	<.001	[4.23, 14.17]	8.85	.46	<.001	[4.50, 13.19]	9.17	.47	<.001	[5.04, 13.29]
Estado civil		-.31 ^d	<.001		-9.17	-.31	<.001	[-15.80, -2.54]	-8.72	-.29	<.001	[-15.01, -2.43]
Fuerza constatada de la intención		-.22 ^d	.02			-.19 ^e	.02		-0.83	-.19	.002	[-1.76, 0.10]
Ejecución (A)		-.17 ^d	.21			-.14 ^e	.24			-.09 ^f	.41	
Inclusión de otros (A)		.01 ^d	.93			-.03 ^e	.74			-.05 ^f	.62	
Honestidad (A)		-.01 ^d	.91			.05 ^e	.65			.05 ^f	.65	
Planeación (A)		-.11 ^d	.39			-.07 ^e	.56			-.03 ^f	.77	
Factores a favor al elegir (A)		.12 ^d	.26			.11 ^e	.24			.16 ^f	.08	
Motivación de logro positiva		.00 ^d	.98			-.03 ^e	.74			-.08 ^f	.40	
R ²		.64				.73				.77		
F		36.57	<.001 ^d			36.77	<.001 ^e			32.38	<.001 ^f	
ΔR^2		-.01				.09				.03		
ΔF		1.03	.32			14.00	<.001			5.84	.02	

Nota: LI=Límite inferior de la B; LS=Límite superior de la B.

^d Beta adentro para variables predictoras en el modelo 4: (Constante), Establecimiento (A), Persistencia (A).

^{d'} Variables predictoras: (Constante), Establecimiento (A), Persistencia (A).

^e Beta adentro para variables predictoras en el modelo 5: (Constante), Establecimiento (A), Persistencia (A), Estado civil.

^{e'} Variables predictoras: (Constante), Establecimiento (A), Persistencia (A), Estado civil.

^f Beta adentro para variables predictoras en el modelo 6: (Constante), Establecimiento (A), Persistencia (A), Estado civil, Fuerza constatada de la intención.

^{f'} Variables predictoras: (Constante), Establecimiento (A), Persistencia (A), Estado civil, Fuerza constatada de la intención.

Tabla T2. Regresión lineal por pasos para formar secuencia en la etapa de intención, estudiantes de doctorado.

Variables predictoras <i>gl</i> 1, 54	Factores en contra al elegir (I)			
	<i>B</i>	β	<i>p</i>	IC 99% [LI, LS]
Constante	3.34		<.001	[2.06, 4.63]
Motivación de logro negativa	0.50	.41	.002	[0.10, 0.90]
Motivación de logro positiva		-.74 ^a	.56	
<i>R</i> ²		.17		
<i>F</i>		11.12	.002 ^a	
ΔR^2		.17		
ΔF		11.12	.002	
Variables predictoras <i>gl</i> 1, 54	Establecimiento (I)			
	<i>B</i>	β	<i>p</i>	IC 99% [LI, LS]
Constante	4.27		<.001	[2.81, 5.74]
Factores a favor al elegir (I)	.33	.46	<.001	[0.10, 0.57]
Factores en contra al elegir (I)		-.16 ^b	.20	
<i>R</i> ²		.21		
<i>F</i>		14.20	<.001 ^b	
ΔR^2		.21		
ΔF		14.20	<.001	
Variables predictoras <i>gl</i> 1, 54	Aceptación (I)			
	<i>B</i>	β	<i>p</i>	IC 99% [LI, LS]
Constante	4.28			[3.21, 5.36]
Establecimiento (I)	.38	.63	<.001	[0.21, 0.55]
<i>R</i> ²		.40		
<i>F</i>		36.01	<.001	
ΔR^2		.40		
ΔF		36.01	<.001	
Variables predictoras <i>gl</i> 1, 54	Planeación (I)			
	<i>B</i>	β	<i>p</i>	IC 99% [LI, LS]
Constante	0.73		.63	[-3.30, 4.75]
Aceptación (I)	.77	.42	.001	[0.16, 1.37]
<i>R</i> ²		.18		
<i>F</i>		11.56	.001	
ΔR^2		.18		
ΔF		11.56	.001	
Variable predictoras <i>gl</i> 1, 54	Ejecución (I)			
	<i>B</i>	β	<i>p</i>	IC 99% [LI, LS]
Constante	1.95		.02	[-0.20, 4.09]
Planeación (I)	.66	.55	<.001	[0.29, 1.02]
<i>R</i> ²		.30		
<i>F</i>		22.93	<.001	
ΔR^2		.30		
ΔF		22.93	<.001	
Variable predictoras <i>gl</i> 1, 54	Persistencia (I)			
	<i>B</i>	β	<i>p</i>	IC 99% [LI, LS]
Constante	4.44		<.001	[2.73, 6.14]
Planeación (I)	.36	.41	.002	[0.07, 0.65]
<i>R</i> ²		.17		
<i>F</i>		11.01	.002	
ΔR^2		.17		
ΔF		11.01	.002	

Nota: LI=Límite inferior de la *B*; LS=Límite superior de la *B*.

^a Beta adentro para variables predictoras en el modelo: (Constante), Motivación de logro negativa.

^{a1} Variables predictoras: (Constante), Motivación de logro negativa.

^b Beta adentro para variables predictoras en el modelo: (Constante), Factores a favor al elegir (I).

^{b1} Variables predictoras: (Constante), Factores a favor al elegir (I).

Tabla T2. Regresión lineal por pasos para formar secuencia en la etapa de intención, estudiantes de doctorado (continuación).

Variable predictora <i>gl</i> 1, 54	Inclusión de otros (I)			
	<i>B</i>	β	<i>p</i>	IC 99% [LI, LS]
Constante	2.88		.02	[-0.26, 6.03]
Planeación (I)	.48	.31	.02	[-0.05, 1.02]
<i>R</i> ²		.10		
<i>F</i>		5.81	.02	
ΔR^2		.10		
ΔF		5.81	.02	

Nota: LI=Límite inferior de la *B*; LS=Límite superior de la *B*.

Tabla T3. Regresión lineal por pasos para formar secuencia en la etapa de alcance, estudiantes de doctorado.

Variables predictoras <i>gl</i> 1, 54	Factores en contra al elegir (A)			
	<i>B</i>	β	<i>p</i>	IC 99% [LI, LS]
Constante	3.43		<.001	[1.93, 4.93]
Motivación de logro negativa	0.45	.33	.01	[-0.02, 0.91]
Motivación de logro positiva		.07 ^a	.59	
<i>R</i> ²		.11		
<i>F</i>		6.54	.01 ^a	
ΔR^2		.11		
ΔF		6.54	.01	
Variables predictoras <i>gl</i> 1, 54	Establecimiento (A)			
	<i>B</i>	β	<i>p</i>	IC 99% [LI, LS]
Constante	3.88		<.001	[2.74, 5.02]
Factores a favor al elegir (A)	0.34	.50	<.001	[0.12, 0.55]
Factores en contra al elegir (A)		-.15 ^b	.24	
<i>R</i> ²		.25		
<i>F</i>		17.87	<.001 ^b	
ΔR^2		.25		
ΔF		17.87	<.001	
Variables predictoras <i>gl</i> 1, 54	Aceptación (A)			
	<i>B</i>	β	<i>p</i>	IC 99% [LI, LS]
Constante	4.42		<.001	[3.13, 5.71]
Establecimiento (A)	0.38	.52	<.001	[0.15, 0.60]
<i>R</i> ²		.27		
<i>F</i>		19.85	<.001	
ΔR^2		.27		
ΔF		19.85	<.001	
Variables predictoras <i>gl</i> 1, 54	Planeación (A)			
	<i>B</i>	β	<i>p</i>	IC 99% [LI, LS]
Constante	-0.13		.91	[-3.08, 2.82]
Aceptación (A)	0.89	.58	<.001	[0.44, 1.33]
<i>R</i> ²		.34		
<i>F</i>		27.80	<.001	
ΔR^2		.34		
ΔF		27.80	<.001	

Nota: LI=Límite inferior de la *B*; LS=Límite superior de la *B*.

^a *Beta* adentro para variables predictoras en el modelo: (Constante), Motivación de logro negativa.

^{a'} Variables predictoras: (Constante), Motivación de logro negativa.

^b *Beta* adentro para variables predictoras en el modelo: (Constante), Factores a favor al elegir (A).

^{b'} Variables predictoras: (Constante), Factores a favor al elegir (A).

Tabla T3. Regresión lineal por pasos para formar secuencia en la etapa de alcance, estudiantes de doctorado (continuación).

Variables predictoras <i>gl</i> 1, 54	Ejecución (A)			
	<i>B</i>	β	<i>p</i>	IC 99% [<i>LI</i> , <i>LS</i>]
Constante	2.44		<.001	[1.35, 3.53]
Planeación (A)	0.58	.74	<.001	[0.39, 0.77]
R^2		.55		
<i>F</i>		65.41	<.001	
ΔR^2		.55		
ΔF		65.41	<.001	
Variables predictoras <i>gl</i> 1, 54	Persistencia (A)			
	<i>B</i>	β	<i>p</i>	IC 99% [<i>LI</i> , <i>LS</i>]
Constante	3.24		<.001	[2.01, 4.47]
Planeación (A)	0.54	.68	<.001	[0.33, 0.76]
R^2		.46		
<i>F</i>		46.15	<.001	
ΔR^2		.46		
ΔF		46.15	<.001	
Variables predictoras <i>gl</i> 1, 54	Inclusión de otros (A)			
	<i>B</i>	β	<i>p</i>	IC 99% [<i>LI</i> , <i>LS</i>]
Constante	3.07		<.001	[0.87, 5.27]
Planeación (A)	0.45	.39	.003	[0.07, 0.83]
R^2		.15		
<i>F</i>		9.87	.003	
ΔR^2		.15		
ΔF		9.87	.003	
Variables predictoras <i>gl</i> 1, 42	Grado de alcance			
	<i>B</i>	β	<i>p</i>	IC 99% [<i>LI</i> , <i>LS</i>]
Constante	-21.41		.17	[-62.99, 20.16]
Persistencia (A)	11.20	.58	<.001	[4.64, 17.76]
Ejecución (A)		.09 ^c	.59	
Inclusión de otros (A)		.15 ^c	.30	
Honestidad (A)		.01 ^c	.95	
R^2		.34		
<i>F</i>		21.23	<.001 ^c	
ΔR^2		.34		
ΔF		21.23	<.001	

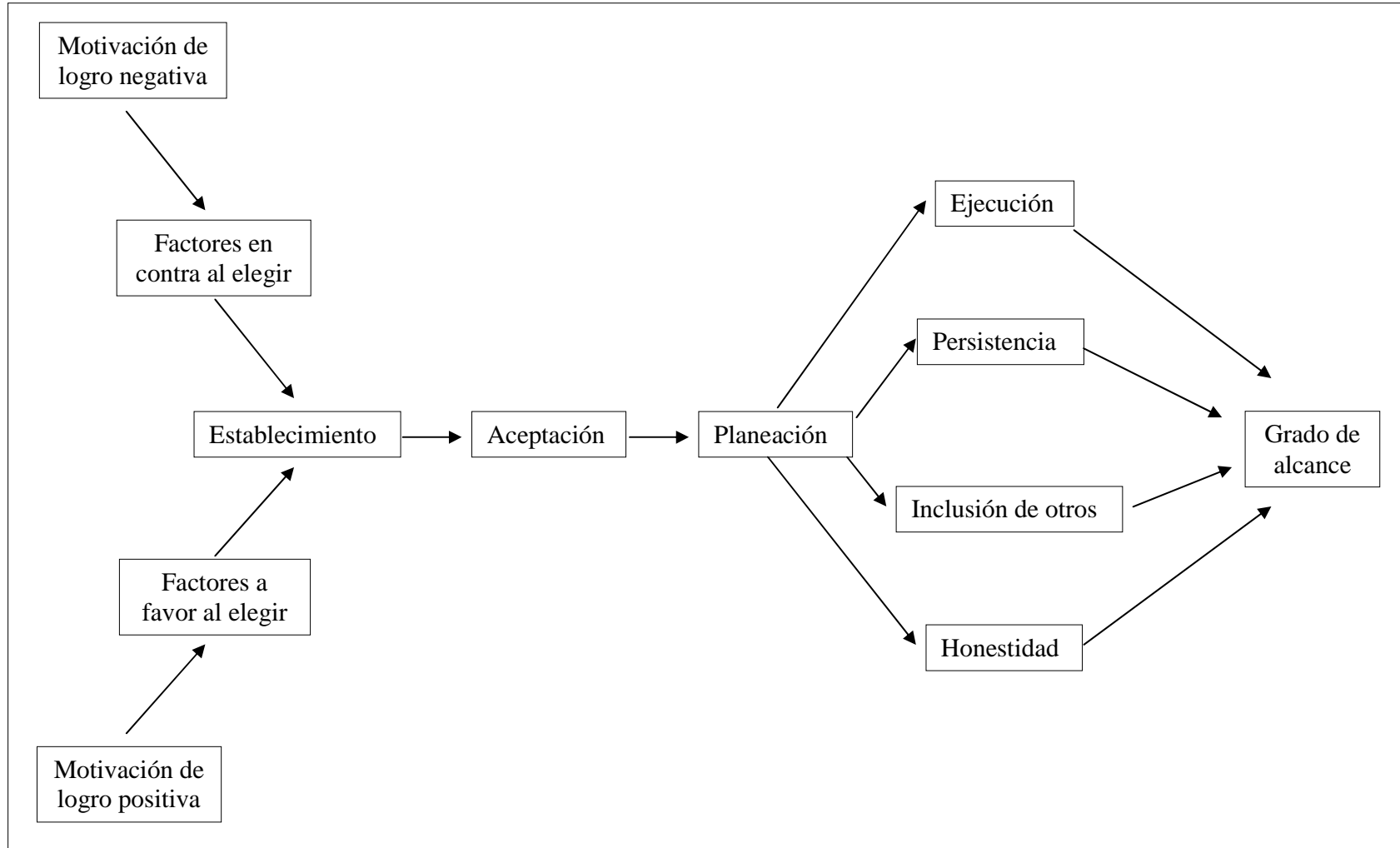
Nota: *LI*=Límite inferior de la *B*; *LS*=Límite superior de la *B*.

^c *Beta* adentro para variables predictoras en el modelo: (Constante), Persistencia (A).

^c Variables predictoras: (Constante), Persistencia (A).

Apéndice U.

Relaciones conceptuales propuestas para las secuencias de variables en la intención y en el alcance



Apéndice V.

Datos sociodemográficos de los participantes del estudio seis

Sexo (N=66)	f	%
Hombre	28	42.42
Mujer	38	57.58
Total	66	100

Estado civil (N=66)	f	%
Soltero	45	68.18
Casado	21	31.82
Total	66	100

Con quién vivían (N=66)	f	%
Con mi familia (padres, hermanos)	33	50.00
Con mi pareja	10	15.15
Con mi pareja e hijos	13	19.70
Con mis hijos	3	4.55
Solo	7	10.61
Total	66	100

Escolaridad (N=66)	f	%
Licenciatura	31	46.97
Estudios de maestría	15	22.73
Grado de maestría	19	28.79
Especialidad	1	1.52
Total	66	100

Tipo de institución en la que estudiaron la licenciatura (N=66)	f	%
Pública	56	84.85
Privada	10	15.15
Total	66	100

Estado laboral (N=66)	f	%
Trabajaba	51	77.27
No trabajaba	15	22.73
Total	66	100

Apéndice W.

Estadística descriptiva de las variables para los aspirantes al doctorado, puntaje crudo

Variables	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Sesgo</i>	<i>Kurtosis</i>
Trabajo	66	65	91	81.77	6.39	-0.69	-0.17
Competitividad	66	18	74	44.14	13.76	-0.03	-0.71
Maestría	66	50	63	60.56	2.98	-1.50	1.94
NRNC	66	8	35	15.64	5.23	1.42	2.52
Inseguridad de logro	66	11	61	31.39	11.42	0.46	-0.14
Dependencia de la evaluación social	66	6	41	20.59	7.78	0.50	-0.08
Dificultad (I)	66	12	21	18.11	2.41	-0.60	-0.61
Importancia (I)	66	22	28	27.44	1.18	-2.97	9.63
Costo personal (I)	66	3	13	8.31	2.66	-0.09	-1.00
Costo social (I)	66	3	20	9.64	3.92	0.39	0.03
Beneficios (I)	66	13	35	28.08	4.97	-0.77	0.66
Autoeficacia (I)	66	21	28	26.74	1.67	-1.43	1.67
Expectativa de resultado (I)	66	7	14	11.35	1.98	-0.27	-0.79
Familiaridad (I)	66	6	14	12.98	1.40	-2.45	8.82
Honestidad (I)	66	12	21	18.74	2.61	-1.25	0.67
Valores para el trabajo (I)	66	2	14	11.89	2.33	-1.86	4.58
Inclusión de otros (I)	66	3	14	11.20	2.24	-1.36	2.30
Interés (I)	66	29	35	34.33	1.41	-2.43	5.68
Compromiso (I)	66	21	28	26.86	1.72	-1.44	1.26
Persistencia (I)	66	21	28	26.67	1.65	-1.48	1.87
Premeditación (I)	66	13	35	30.56	3.85	-1.92	6.01
Planeación (I)	66	19	35	31.05	3.74	-1.02	0.95
Flexibilidad (I)	66	19	28	24.79	2.41	-0.36	-0.83
Organización (I)	66	17	28	24.88	2.87	-0.87	0.00
Costo personal (A)	66	5	14	10.26	2.47	-0.39	-0.81
Costo social (A)	66	3	19	9.05	4.27	0.54	-0.25
Beneficios (A)	66	5	35	22.02	8.38	-0.52	-0.65
Honestidad (A)	66	13	21	19.20	2.23	-1.08	0.10
Valores para el trabajo (A)	66	7	14	10.80	2.22	0.02	-1.34
Inclusión de otros (A)	66	2	14	10.48	2.79	-1.02	0.90
Compromiso (A)	66	14	28	25.79	3.29	-1.78	2.80
Persistencia (A)	66	14	28	25.42	3.31	-1.32	1.08
Premeditación (A)	66	16	35	28.21	4.83	-0.54	-0.51
Planeación (A)	66	13	35	29.26	4.83	-1.00	1.07
Flexibilidad (A)	66	11	28	22.24	4.25	-0.61	-0.17
Organización (A)	66	15	28	24.62	3.59	-1.05	0.35
Satisfacción con el logro obtenido	66	1	10	7.64	3.31	-1.15	-0.23
Grado de alcance percibido	65	1	10	7.77	2.92	-1.34	0.60
Grado de alcance subjetivo	65	2	20	15.43	5.90	-1.10	-0.24
Fuerza de la intención ^a	62	1	15	5.79	2.53	0.75	1.47
Fuerza constatada de la intención ^a	65	1	11	3.74	2.03	1.07	1.70

Nota: NRNC= Negación de reacciones negativas ante la competitividad. Las variables tuvieron una distribución teórica de 1 a 7, con una $M_{Teórica}=4$ y $DE_{Teórica}=1$, excepto Satisfacción con el logro obtenido y Grado de alcance percibido que tuvieron una distribución teórica de 1 a 10, con una $M_{Teórica}=5.50$ y $DE_{Teórica}=1$ y Grado de alcance subjetivo tuvo una distribución teórica de 1 a 20, con una $M_{Teórica}=10.50$ y $DE_{Teórica}=1$.

^a Sin distribución teórica previa, se preguntó abiertamente sobre el número de horas planeadas y dedicadas para alcanzar la meta, respectivamente.

Apéndice X.

Diferencias entre hombres y mujeres en los aspirantes al doctorado, según la prueba *t de Student* para muestras independientes

Factores	Hombres (n=28)		Mujeres (n=38)		t	gl	p	IC 99%	
	M	DE	M	DE				LI	LS
Trabajo	6.27	0.45	6.30	0.53	-0.26	64.00	.80	-0.36	0.30
Competitividad	3.84	0.99	3.56	1.25	0.98	64.00	.33	-0.48	1.04
Maestría	6.65	0.33	6.78	0.32	-1.58	64.00	.12	-0.35	0.09
NRNC	2.06	0.58	1.88	0.70	1.09	64.00	.28	-0.25	0.61
Inseguridad de logro	2.93	0.99	2.80	1.08	0.50	64.00	.62	-0.56	0.82
Dependencia de la evaluación social	3.21	1.32	3.59	1.27	-1.17	64.00	.24	-1.23	0.48
Dificultad (I)	6.10	0.83	5.99	0.79	0.53	64.00	.60	-0.43	0.64
Importancia (I)	6.83	0.31	6.88	0.28	-0.68	64.00	.50	-0.25	0.15
Costo personal (I)	3.79	1.21	4.43	1.37	-1.99	64.00	.05	-1.51	0.22
Costo social (I)	3.39	1.29	3.08	1.32	0.96	64.00	.34	-0.55	1.18
Beneficios (I)	5.77	0.91	5.50	1.05	1.10	64.00	.28	-0.38	0.93
Autoeficacia (I)	6.61	0.44	6.74	0.39	-1.32	64.00	.19	-0.41	0.14
Expectativa de resultado (I)	5.61	0.94	5.72	1.04	-0.47	64.00	.64	-0.78	0.54
Familiaridad (I)	6.63	0.52	6.39	0.80	1.33	64.00	.19	-0.23	0.69
Honestidad (I)	6.20	0.74	6.28	0.96	-0.36	64.00	.72	-0.66	0.50
Valores para el trabajo (I)	6.11	0.84	5.83	1.36	0.96	64.00	.34	-0.49	1.05
Inclusión de otros (I)	5.59	1.00	5.61	1.21	-0.06	64.00	.95	-0.76	0.73
Interés (I)	6.84	0.31	6.88	0.26	-0.57	64.00	.57	-0.23	0.15
Compromiso (I)	6.74	0.38	6.70	0.47	0.41	64.00	.69	-0.24	0.33
Persistencia (I)	6.69	0.34	6.65	0.46	0.35	64.00	.73	-0.24	0.31
Premeditación (I)	6.09	0.61	6.13	0.88	-0.17	64.00	.86	-0.55	0.48
Planeación (I)	6.14	0.76	6.26	0.75	-0.62	64.00	.54	-0.61	0.38
Flexibilidad (I)	6.13	0.60	6.24	0.61	-0.73	64.00	.47	-0.51	0.29
Organización (I)	6.20	0.80	6.24	0.66	-0.22	64.00	.82	-0.52	0.44
Costo personal (A)	4.88	1.10	5.32	1.31	-1.44	64.00	.15	-1.25	0.37
Costo social (A)	2.92	1.20	3.09	1.58	-0.48	64.00	.63	-1.12	0.78
Beneficios (A)	4.04	1.52	4.67	1.76	-1.51	64.00	.14	-1.72	0.47
Honestidad (A)	6.29	0.76	6.48	0.73	-1.07	64.00	.29	-0.69	0.29
Valores para el trabajo (A)	5.32	1.11	5.46	1.12	-0.50	64.00	.62	-0.88	0.60
Inclusión de otros (A)	5.09	1.32	5.36	1.45	-0.76	64.00	.45	-1.19	0.66
Compromiso (A)	6.23	0.90	6.61	0.73	-1.86	64.00	.07	-0.91	0.16
Persistencia (A)	6.16	0.87	6.50	0.77	-1.67	64.00	.10	-0.88	0.20
Premeditación (A)	5.50	1.04	5.75	0.90	-1.04	64.00	.30	-0.89	0.39
Planeación (A)	5.58	1.08	6.05	0.83	-2.02	64.00	.048	-1.10	0.15
Flexibilidad (A)	5.29	0.98	5.76	1.09	-1.77	64.00	.08	-1.15	0.23
Organización (A)	5.90	1.04	6.34	0.73	-1.92	45.96	.06	-1.06	0.18
Satisfacción con el logro obtenido	7.21	3.18	7.95	3.41	-0.89	64.00	.38	-2.92	1.46
Grado de alcance percibido	7.48	2.75	7.97	3.05	-0.67	63.00	.51	-2.45	1.47
Grado de alcance subjetivo	14.74	5.38	15.92	6.27	-0.79	63.00	.43	-5.14	2.78
Fuerza de la intención ^a	5.28	2.30	6.14	2.65	-1.31	60.00	.19	-2.59	0.88
Fuerza constatada de la intención ^a	3.20	1.87	4.14	2.09	-1.89	63.00	.06	-2.27	0.38

Nota: LI=Límite inferior del intervalo de confianza; LS=Límite superior del intervalo de confianza. NRNC= Negación de reacciones negativas ante la competitividad. Las variables tuvieron una distribución teórica de 1 a 7, con una $M_{Teórica}=4$ y $DE_{Teórica}=1$, excepto Satisfacción con el logro obtenido y Grado de alcance percibido que tuvieron una distribución teórica de 1 a 10, con una $M_{Teórica}=5.50$ y $DE_{Teórica}=1$ y Grado de alcance subjetivo tuvo una distribución teórica de 1 a 20, con una $M_{Teórica}=10.50$ y $DE_{Teórica}=1$.

^a Sin distribución teórica previa, se preguntó abiertamente sobre el número de horas planeadas y dedicadas para alcanzar la meta, respectivamente.

Apéndice Y.

Diferencias por tres grupos de edad, de Resultado y de Grado de alcance subjetivo en los aspirantes al doctorado, mediante análisis de varianza de una vía (H_1 y H_2)

Tabla Y1. Análisis de varianza de una vía para tres grupos de edad.

Factores	Edad														
	23-26 años					27-35 años					36-57 años				
	M	DE	SE	IC 95%		M	DE	SE	IC 95%		M	DE	SE	IC 95%	
			LI	LS				LI	LS				LI	LS	
Trabajo	6.29	0.44	.09	6.10	6.48	6.25	0.57	.11	6.02	6.49	6.34	0.46	.11	6.11	6.56
Competitividad	4.12	1.12	.23	3.64	4.61	3.36	1.11	.22	2.91	3.82	3.55	1.11	.26	2.99	4.10
Maestría	6.75	0.31	.06	6.62	6.89	6.72	0.37	.07	6.56	6.87	6.72	0.33	.08	6.55	6.88
NRNC	2.21	0.81	.17	1.86	2.56	1.83	0.49	.10	1.62	2.03	1.81	0.56	.13	1.53	2.09
Inseguridad de logro	2.87	1.01	.21	2.43	3.31	3.11	1.15	.23	2.64	3.59	2.47	0.83	.20	2.06	2.89
Dependencia de la evaluación social	3.49	1.35	.28	2.90	4.07	3.57	1.42	.28	2.98	4.15	3.18	1.07	.25	2.64	3.71
Dificultad (I)	6.15	0.73	.15	5.83	6.47	6.09	0.77	.15	5.77	6.41	5.81	0.93	.22	5.35	6.28
Importancia (I)	6.89	0.32	.07	6.75	7.03	6.81	0.35	.07	6.67	6.95	6.89	0.15	.04	6.81	6.96
Costo personal (I)	4.65	1.31	.27	4.09	5.22	4.08	1.22	.24	3.57	4.58	3.64	1.35	.32	2.97	4.31
Costo social (I)	3.59	1.08	.22	3.13	4.06	3.07	1.38	.28	2.50	3.64	2.93	1.41	.33	2.22	3.63
Beneficios (I)	5.69	0.84	.18	5.32	6.05	5.70	0.92	.18	5.32	6.08	5.41	1.27	.30	4.78	6.04
Autoeficacia (I)	6.66	0.43	.09	6.48	6.85	6.64	0.46	.09	6.45	6.83	6.78	0.33	.08	6.61	6.94
Expectativa de resultado (I)	5.54	0.98	.20	5.12	5.97	5.90	0.89	.18	5.53	6.27	5.53	1.13	.27	4.97	6.09
Familiaridad (I)	6.24	1.00	.21	5.81	6.67	6.60	0.46	.09	6.41	6.79	6.67	0.38	.09	6.48	6.86
Honestidad (I)	5.87	1.00	.21	5.44	6.30	6.49	0.71	.14	6.20	6.79	6.39	0.77	.18	6.01	6.77
Valores para el trabajo (I)	6.04	0.92	.19	5.65	6.44	6.12	0.93	.19	5.74	6.50	5.58	1.65	.39	4.76	6.40
Inclusión de otros (I)	5.74	0.81	.17	5.39	6.09	5.64	0.88	.18	5.28	6.00	5.36	1.66	.39	4.54	6.19
Interés (I)	6.91	0.22	.04	6.82	7.00	6.86	0.30	.06	6.74	6.99	6.81	0.33	.08	6.65	6.98
Compromiso (I)	6.71	0.41	.09	6.53	6.88	6.69	0.43	.09	6.51	6.87	6.76	0.47	.11	6.53	7.00
Persistencia (I)	6.68	0.44	.09	6.49	6.88	6.58	0.42	.08	6.41	6.75	6.76	0.36	.08	6.59	6.94
Premeditación (I)	6.20	0.55	.12	5.96	6.44	6.15	0.71	.14	5.86	6.44	5.94	1.06	.25	5.42	6.47
Planeación (I)	6.23	0.66	.14	5.94	6.51	6.05	0.91	.18	5.67	6.42	6.41	0.56	.13	6.13	6.69
Flexibilidad (I)	6.12	0.66	.14	5.84	6.40	6.25	0.58	.12	6.01	6.49	6.22	0.59	.14	5.93	6.52
Organización (I)	6.29	0.68	.14	6.00	6.59	6.07	0.80	.16	5.74	6.40	6.33	0.65	.15	6.01	6.66
Costo personal (A)	5.46	1.15	.24	4.96	5.95	4.90	1.24	.25	4.39	5.41	5.03	1.31	.31	4.38	5.68
Costo social (A)	3.75	1.27	.26	3.21	4.30	2.69	1.37	.27	2.13	3.26	2.52	1.37	.32	1.84	3.20
Beneficios (A)	4.23	1.75	.37	3.48	4.99	4.56	1.72	.34	3.85	5.27	4.40	1.59	.37	3.61	5.19
Honestidad (A)	6.23	0.88	.18	5.85	6.61	6.49	0.65	.13	6.22	6.76	6.48	0.67	.16	6.15	6.81
Valores para el trabajo (A)	5.65	1.13	.24	5.16	6.14	5.22	1.11	.22	4.76	5.68	5.33	1.08	.26	4.79	5.87
Inclusión de otros (A)	5.41	1.31	.27	4.85	5.98	5.48	1.17	.23	5.00	5.96	4.69	1.68	.40	3.86	5.53
Compromiso (A)	6.63	0.56	.12	6.39	6.87	6.12	1.05	.21	5.69	6.55	6.67	0.59	.14	6.37	6.96
Persistencia (A)	6.46	0.69	.14	6.16	6.75	6.08	0.98	.20	5.68	6.48	6.61	0.68	.16	6.27	6.95
Premeditación (A)	5.81	0.82	.17	5.45	6.16	5.42	1.10	.22	4.97	5.87	5.73	0.94	.22	5.27	6.20
Planeación (A)	5.86	0.91	.19	5.47	6.25	5.58	1.14	.23	5.11	6.06	6.21	0.65	.15	5.89	6.54
Flexibilidad (A)	5.55	1.02	.21	5.11	6.00	5.49	1.20	.24	4.99	5.99	5.67	0.95	.22	5.20	6.14
Organización (A)	6.24	0.89	.19	5.85	6.62	5.91	1.00	.20	5.50	6.32	6.39	0.69	.16	6.04	6.73

Nota: LI=Límite inferior del intervalo de confianza; LS=Límite superior del intervalo de confianza. NRNC= Negación de reacciones negativas ante la competitividad. gl 2, 63. Media armónica 21.58.

Tabla Y1. Análisis de varianza de una vía para tres grupos de edad (continuación).

Factores	SS		MS		Error	F	p	Levene	p
	Inter	Intra	Inter	Intra					
Trabajo	0.08	15.65	0.04	0.25	-.01	0.15	.86	0.88	.42
Competitividad	7.35	78.07	3.67	1.24	.11	2.96	.06	0.03	.97
Maestría	0.02	7.09	0.01	0.11	.00	0.10	.91	0.06	.94
NRNC	2.27	25.46	1.14	0.40	.03	2.81	.07	1.59	.21
Inseguridad de logro	4.29	65.77	2.15	1.04	.05	2.05	.14	0.77	.47
Dependencia de la evaluación social	1.70	107.58	0.85	1.71	-.04	0.50	.61	0.61	.55
Dificultad (I)	1.26	40.86	0.63	0.65	.00	0.97	.38	1.17	.32
Importancia (I)	0.10	5.53	0.05	0.09	.00	0.55	.58	1.99	.14
Costo personal (I)	10.64	104.60	5.32	1.66	.17	3.20	.047	0.35	.70
Costo social (I)	5.36	105.45	2.68	1.67	.05	1.60	.21	0.59	.56
Beneficios (I)	1.03	63.15	0.52	1.00	-.02	0.51	.60	3.89	.03
Autoeficacia (I)	0.22	11.07	0.11	0.18	.00	0.62	.54	1.87	.16
Expectativa de resultado (I)	2.05	61.69	1.03	0.98	.00	1.05	.36	0.60	.55
Familiaridad (I)	2.31	29.43	1.16	0.47	.03	2.47	.09	6.86	.002
Honestidad (I)	5.16	44.02	2.58	0.70	.09	3.69	.03	2.53	.09
Valores para el trabajo (I)	3.34	85.22	1.67	1.35	.01	1.24	.30	3.11	.05
Inclusión de otros (I)	1.51	80.10	0.76	1.27	-.02	0.59	.55	7.36	.001
Interés (I)	0.10	5.04	0.05	0.08	.00	0.64	.53	1.09	.34
Compromiso (I)	0.06	11.93	0.03	0.19	-.01	0.16	.85	0.05	.95
Persistencia (I)	0.37	10.68	0.18	0.17	.00	1.08	.35	0.98	.38
Premeditación (I)	0.72	37.85	0.36	0.60	-.01	0.60	.55	1.84	.17
Planeación (I)	1.39	34.88	0.70	0.55	.01	1.26	.29	1.59	.21
Flexibilidad (I)	0.22	23.47	0.11	0.37	-.01	0.29	.75	0.86	.43
Organización (I)	0.92	32.65	0.46	0.52	.00	0.89	.42	0.75	.48
Costo personal (A)	3.96	95.19	1.98	1.51	.02	1.31	.28	0.50	.61
Costo social (A)	19.57	112.30	9.79	1.78	.37	5.49	.006	0.15	.86
Beneficios (A)	1.27	181.41	0.63	2.88	-.10	0.22	.80	0.28	.76
Honestidad (A)	0.99	34.84	0.49	0.55	.00	0.89	.41	1.83	.17
Valores para el trabajo (A)	2.35	77.76	1.18	1.23	.00	0.95	.39	0.07	.93
Inclusión de otros (A)	7.49	118.64	3.74	1.88	.09	1.99	.15	2.14	.13
Compromiso (A)	4.32	39.62	2.16	0.63	.07	3.43	.04	5.43	.007
Persistencia (A)	3.31	41.20	1.65	0.65	.05	2.53	.09	2.97	.06
Premeditación (A)	2.00	58.57	1.00	0.93	.00	1.08	.35	2.36	.10
Planeación (A)	4.12	56.55	2.06	0.90	.05	2.29	.11	2.33	.11
Flexibilidad (A)	0.33	73.05	0.16	1.16	-.05	0.14	.87	0.59	.56
Organización (A)	2.65	49.57	1.32	0.79	.02	1.68	.19	0.93	.40

Nota: NRNC= Negación de reacciones negativas ante la competitividad. *gl* 2, 63. Media armónica 21.58.

Tabla Y2. Análisis de varianza de una vía para tres resultados posibles.

Factores	Resultado del proceso de ingreso														
	Primera etapa					Segunda etapa					Ingresó				
	M	DE	SE	IC 95%		M	DE	SE	IC 95%		M	DE	SE	IC 95%	
			LI	LS				LI	LS				LI	LS	
Trabajo	6.22	0.49	.11	5.98	6.45	6.28	0.41	.18	5.77	6.79	6.32	0.51	.08	6.17	6.48
Competitividad	3.88	1.23	.28	3.29	4.47	3.55	1.41	.63	1.80	5.30	3.60	1.10	.17	3.26	3.94
Maestría	6.68	0.36	.08	6.51	6.86	6.71	0.23	.10	6.43	7.00	6.75	0.33	.05	6.65	6.86
NRNC	1.99	0.58	.13	1.71	2.26	2.42	0.83	.37	1.39	3.45	1.89	0.66	.10	1.68	2.09
Inseguridad de logro	2.75	0.88	.20	2.33	3.18	2.67	0.64	.29	1.88	3.47	2.92	1.15	.18	2.56	3.28
Dependencia de la evaluación social	3.21	1.24	.29	2.61	3.81	2.70	1.20	.54	1.20	4.20	3.62	1.31	.20	3.21	4.03
Dificultad (I)	5.75	0.93	.21	5.31	6.20	6.27	0.37	.16	5.81	6.72	6.14	0.76	.12	5.90	6.38
Importancia (I)	6.81	0.36	.08	6.64	6.99	6.80	0.45	.20	6.24	7.36	6.89	0.24	.04	6.81	6.96
Costo personal (I)	3.92	1.34	.31	3.28	4.57	3.60	0.89	.40	2.49	4.71	4.33	1.36	.21	3.91	4.76
Costo social (I)	2.68	1.12	.26	2.14	3.23	3.73	0.76	.34	2.79	4.68	3.39	1.38	.21	2.96	3.82
Beneficios (I)	5.55	1.01	.23	5.06	6.03	5.76	1.13	.51	4.35	7.17	5.63	0.99	.15	5.32	5.94
Autoeficacia (I)	6.61	0.53	.12	6.35	6.86	6.50	0.40	.18	6.01	6.99	6.74	0.36	.05	6.63	6.85
Expectativa de resultado (I)	5.89	1.04	.24	5.40	6.39	5.20	1.25	.56	3.64	6.76	5.63	0.94	.14	5.34	5.92
Familiaridad (I)	6.45	1.00	.23	5.97	6.93	6.50	0.71	.32	5.62	7.38	6.51	0.54	.08	6.35	6.68
Honestidad (I)	6.14	1.03	.24	5.64	6.64	6.13	0.77	.34	5.18	7.09	6.31	0.81	.13	6.06	6.56
Valores para el trabajo (I)	6.08	1.00	.23	5.60	6.56	6.30	0.45	.20	5.74	6.86	5.85	1.29	.20	5.44	6.25
Inclusión de otros (I)	5.16	1.26	.29	4.55	5.76	6.00	1.17	.52	4.54	7.46	5.75	1.01	.16	5.43	6.07
Interés (I)	6.85	0.25	.06	6.73	6.97	6.48	0.63	.28	5.70	7.26	6.92	0.20	.03	6.86	6.98
Compromiso (I)	6.64	0.51	.12	6.40	6.89	6.75	0.35	.16	6.31	7.19	6.74	0.40	.06	6.62	6.87
Persistencia (I)	6.57	0.55	.13	6.30	6.83	6.70	0.27	.12	6.36	7.04	6.71	0.35	.05	6.60	6.82
Premeditación (I)	6.07	0.73	.17	5.72	6.43	6.16	0.38	.17	5.68	6.64	6.12	0.83	.13	5.87	6.38
Planeación (I)	6.13	0.86	.20	5.71	6.54	6.52	0.50	.22	5.90	7.14	6.21	0.72	.11	5.98	6.43
Flexibilidad (I)	6.07	0.64	.15	5.76	6.38	6.25	0.53	.24	5.59	6.91	6.25	0.60	.09	6.06	6.44
Organización (I)	6.30	0.68	.16	5.97	6.63	6.60	0.42	.19	6.08	7.12	6.14	0.76	.12	5.90	6.37
Costo personal (A)	4.79	1.40	.32	4.12	5.46	4.90	1.14	.51	3.48	6.32	5.31	1.16	.18	4.95	5.67
Costo social (A)	2.72	1.48	.34	2.00	3.43	2.13	0.69	.31	1.28	2.99	3.25	1.42	.22	2.81	3.70
Beneficios (A)	3.48	1.88	.43	2.58	4.39	3.32	1.97	.88	0.88	5.76	4.95	1.30	.20	4.54	5.35
Honestidad (A)	6.37	0.85	.20	5.96	6.78	6.07	0.89	.40	4.96	7.18	6.45	0.68	.10	6.24	6.66
Valores para el trabajo (A)	4.84	0.99	.23	4.37	5.32	5.60	1.34	.60	3.93	7.27	5.63	1.07	.17	5.30	5.96
Inclusión de otros (A)	4.39	1.66	.38	3.59	5.20	5.40	1.85	.83	3.10	7.70	5.61	1.03	.16	5.29	5.93
Compromiso (A)	5.92	1.15	.26	5.36	6.48	6.60	0.55	.24	5.92	7.28	6.67	0.53	.08	6.50	6.83
Persistencia (A)	5.75	1.03	.24	5.25	6.25	6.55	0.45	.20	5.99	7.11	6.61	0.60	.09	6.42	6.79
Premeditación (A)	5.17	1.08	.25	4.65	5.69	6.04	0.71	.32	5.16	6.92	5.81	0.87	.13	5.54	6.08
Planeación (A)	5.51	1.20	.28	4.92	6.09	6.28	0.73	.33	5.37	7.19	5.96	0.84	.13	5.70	6.22
Flexibilidad (A)	5.13	1.19	.27	4.56	5.70	5.75	0.94	.42	4.59	6.91	5.73	0.98	.15	5.43	6.04
Organización (A)	5.87	1.03	.24	5.37	6.37	6.35	0.93	.42	5.20	7.50	6.26	0.82	.13	6.01	6.52

Nota: LI=Límite inferior del intervalo de confianza; LS=Límite superior del intervalo de confianza. NRNC= Negación de reacciones negativas ante la competitividad. gl 2, 63. Media armónica 10.85.

Tabla Y2. Análisis de varianza de una vía para tres resultados posibles (continuación).

Factores	SS		MS		Error	F	p	Levene	p
	Inter	Intra	Inter	Intra					
Trabajo	0.15	15.58	0.07	0.25	-.01	0.30	.74	0.24	.79
Competitividad	1.07	84.34	0.54	1.34	-.05	0.40	.67	0.54	.59
Maestría	0.06	7.05	0.03	0.11	.00	0.27	.76	0.72	.49
NRNC	1.30	26.43	0.65	0.42	.01	1.55	.22	0.46	.63
Inseguridad de logro	0.54	69.52	0.27	1.10	-.05	0.24	.79	2.30	.11
Dependencia de la evaluación social	5.08	104.20	2.54	1.65	.05	1.54	.22	0.56	.57
Dificultad (I)	2.20	39.92	1.10	0.63	.03	1.74	.18	3.68	.03
Importancia (I)	0.09	5.54	0.04	0.09	.00	0.51	.60	1.61	.21
Costo personal (I)	3.88	111.36	1.94	1.77	.01	1.10	.34	0.72	.49
Costo social (I)	7.97	102.84	3.98	1.63	.14	2.44	.10	1.43	.25
Beneficios (I)	0.20	63.99	0.10	1.02	-.05	0.10	.91	0.68	.51
Autoeficacia (I)	0.44	10.85	0.22	0.17	.00	1.27	.29	2.80	.07
Expectativa de resultado (I)	2.13	61.62	1.06	0.98	.01	1.09	.34	0.19	.83
Familiaridad (I)	0.05	31.69	0.03	0.50	-.03	0.05	.95	2.28	.11
Honestidad (I)	0.44	48.74	0.22	0.77	-.03	0.29	.75	1.19	.31
Valores para el trabajo (I)	1.39	87.18	0.69	1.38	-.04	0.50	.61	1.51	.23
Inclusión de otros (I)	5.46	76.15	2.73	1.21	.09	2.26	.11	1.36	.26
Interés (I)	0.86	4.28	0.43	0.07	.02	6.36	.003	18.65	<.001
Compromiso (I)	0.14	11.85	0.07	0.19	-.01	0.36	.70	1.29	.28
Persistencia (I)	0.27	10.77	0.14	0.17	.00	0.80	.46	5.91	.004
Premeditación (I)	0.05	38.53	0.02	0.61	-.04	0.04	.96	0.67	.52
Planeación (I)	0.61	35.66	0.31	0.57	-.02	0.54	.58	0.82	.45
Flexibilidad (I)	0.46	23.23	0.23	0.37	-.01	0.62	.54	0.36	.70
Organización (I)	1.14	32.42	0.57	0.51	.00	1.11	.34	1.35	.27
Costo personal (A)	3.82	95.33	1.91	1.51	.02	1.26	.29	0.69	.50
Costo social (A)	7.95	123.93	3.97	1.97	.12	2.02	.14	1.14	.33
Beneficios (A)	34.36	148.32	17.18	2.35	.89	7.30	.001	2.84	.07
Honestidad (A)	0.69	35.14	0.34	0.56	-.01	0.62	.54	1.75	.18
Valores para el trabajo (A)	8.35	71.76	4.18	1.14	.18	3.67	.03	0.97	.39
Inclusión de otros (A)	19.36	106.76	9.68	1.69	.48	5.71	.005	2.61	.08
Compromiso (A)	7.40	36.54	3.70	0.58	.19	6.38	.003	14.04	<.001
Persistencia (A)	9.81	34.69	4.91	0.55	.26	8.91	<.001	7.07	.002
Premeditación (A)	6.28	54.29	3.14	0.86	.14	3.64	.03	1.28	.29
Planeación (A)	3.66	57.00	1.83	0.90	.06	2.03	.14	2.02	.14
Flexibilidad (A)	4.91	68.47	2.46	1.09	.08	2.26	.11	0.38	.69
Organización (A)	2.23	49.99	1.12	0.79	.02	1.41	.25	2.04	.14

Nota: NRNC= Negación de reacciones negativas ante la competitividad. *gl* 2, 63. Media armónica 10.85.

Tabla Y3. Análisis de varianza de una vía para tres grados de alcance subjetivo.

Factores	Grado de alcance subjetivo														
	Bajo					Mediano					Alto				
	M	DE	SE	IC 95%		M	DE	SE	IC 95%		M	DE	SE	IC 95%	
			LI	LS				LI	LS				LI	LS	
Trabajo	6.16	0.49	.12	5.90	6.42	6.37	0.52	.10	6.16	6.58	6.29	0.46	.09	6.09	6.48
Competitividad	3.90	1.34	.33	3.19	4.61	3.71	1.00	.20	3.30	4.11	3.50	1.18	.24	3.00	4.00
Maestría	6.58	0.37	.09	6.39	6.78	6.74	0.36	.07	6.59	6.89	6.81	0.24	.05	6.71	6.92
NRNC	2.09	0.70	.18	1.71	2.46	1.88	0.50	.10	1.68	2.08	1.95	0.77	.16	1.62	2.27
Inseguridad de logro	2.85	0.96	.24	2.34	3.36	2.64	0.92	.18	2.27	3.01	3.09	1.19	.24	2.58	3.59
Dependencia de la evaluación social	3.00	1.48	.37	2.21	3.79	3.10	1.01	.20	2.70	3.51	4.08	1.24	.25	3.55	4.60
Dificultad (I)	5.81	0.97	.24	5.30	6.33	6.03	0.69	.14	5.75	6.31	6.19	0.80	.16	5.85	6.53
Importancia (I)	6.72	0.43	.11	6.49	6.95	6.90	0.26	.05	6.80	7.01	6.90	0.19	.04	6.82	6.99
Costo personal (I)	3.72	1.37	.34	2.99	4.45	4.21	1.03	.20	3.80	4.63	4.39	1.56	.32	3.73	5.05
Costo social (I)	3.29	1.31	.33	2.59	3.99	2.99	1.16	.23	2.52	3.45	3.40	1.46	.30	2.78	4.02
Beneficios (I)	5.20	0.94	.24	4.70	5.70	5.75	1.10	.21	5.31	6.20	5.74	0.87	.18	5.38	6.11
Autoeficacia (I)	6.45	0.55	.14	6.16	6.75	6.79	0.31	.06	6.66	6.91	6.73	0.38	.08	6.57	6.89
Expectativa de resultado (I)	5.53	1.09	.27	4.95	6.11	5.83	0.85	.17	5.48	6.17	5.60	1.08	.22	5.15	6.06
Familiaridad (I)	6.44	0.63	.16	6.10	6.77	6.48	0.91	.18	6.11	6.85	6.54	0.46	.09	6.35	6.74
Honestidad (I)	5.88	1.05	.26	5.32	6.43	6.41	0.62	.12	6.16	6.66	6.32	0.93	.19	5.92	6.71
Valores para el trabajo (I)	5.97	0.88	.22	5.50	6.44	5.87	1.17	.23	5.39	6.34	6.02	1.36	.28	5.45	6.59
Inclusión de otros (I)	5.09	1.13	.28	4.49	5.70	5.69	1.15	.23	5.23	6.16	5.83	1.02	.21	5.40	6.26
Interés (I)	6.73	0.39	.10	6.52	6.93	6.93	0.18	.03	6.86	7.00	6.89	0.27	.06	6.78	7.00
Compromiso (I)	6.56	0.53	.13	6.28	6.84	6.81	0.31	.06	6.68	6.93	6.72	0.46	.09	6.53	6.91
Persistencia (I)	6.50	0.46	.11	6.26	6.74	6.74	0.41	.08	6.58	6.91	6.70	0.37	.08	6.54	6.85
Premeditación (I)	5.95	0.63	.16	5.61	6.29	6.05	1.02	.20	5.64	6.46	6.28	0.49	.10	6.08	6.49
Planeación (I)	6.08	0.88	.22	5.61	6.54	6.18	0.68	.13	5.90	6.45	6.33	0.74	.15	6.02	6.65
Flexibilidad (I)	5.95	0.63	.16	5.62	6.29	6.17	0.59	.12	5.93	6.41	6.39	0.56	.11	6.15	6.62
Organización (I)	6.09	0.78	.20	5.68	6.51	6.36	0.60	.12	6.11	6.60	6.16	0.80	.16	5.82	6.49
Costo personal (A)	4.78	1.35	.34	4.06	5.50	5.25	1.05	.21	4.83	5.67	5.23	1.34	.27	4.66	5.80
Costo social (A)	2.90	1.40	.35	2.15	3.64	2.86	1.18	.23	2.38	3.33	3.26	1.69	.34	2.55	3.98
Beneficios (A)	2.58	1.34	.33	1.86	3.29	4.65	1.33	.26	4.11	5.18	5.36	1.23	.25	4.84	5.88
Honestidad (A)	6.02	0.91	.23	5.53	6.51	6.59	0.55	.11	6.37	6.81	6.44	0.73	.15	6.13	6.75
Valores para el trabajo (A)	4.88	1.02	.26	4.33	5.42	5.31	1.09	.21	4.87	5.75	5.85	1.05	.21	5.41	6.30
Inclusión de otros (A)	4.50	1.65	.41	3.62	5.38	5.37	1.25	.25	4.86	5.87	5.60	1.21	.25	5.09	6.11
Compromiso (A)	5.81	1.10	.28	5.22	6.40	6.55	0.73	.14	6.25	6.84	6.76	0.37	.08	6.60	6.92
Persistencia (A)	5.66	0.95	.24	5.15	6.16	6.42	0.76	.15	6.12	6.73	6.75	0.46	.09	6.56	6.94
Premeditación (A)	5.10	1.07	.27	4.53	5.67	5.67	1.00	.20	5.26	6.07	5.98	0.69	.14	5.69	6.26
Planeación (A)	5.33	1.16	.29	4.70	5.95	5.86	0.91	.18	5.49	6.23	6.19	0.74	.15	5.88	6.50
Flexibilidad (A)	4.77	1.05	.26	4.21	5.33	5.65	0.96	.19	5.27	6.04	5.99	0.91	.19	5.60	6.38
Organización (A)	5.66	1.02	.25	5.11	6.20	6.22	0.89	.17	5.86	6.58	6.42	0.70	.14	6.12	6.71

Nota: LI=Límite inferior del intervalo de confianza; LS=Límite superior del intervalo de confianza. NRNC= Negación de reacciones negativas ante la competitividad. gl 2, 63. Media armónica 21.03.

Tabla Y3. Análisis de varianza de una vía para tres grados de alcance subjetiv (continuación).

Factores	SS		MS		Error	F	p	Levene	p
	Inter	Intra	Inter	Intra					
Trabajo	0.45	15.27	0.23	0.24	0.00	0.94	.40	0.28	.76
Competitividad	1.58	83.84	0.79	1.33	-0.03	0.59	.56	1.70	.19
Maestría	0.52	6.60	0.26	0.10	0.01	2.48	.09	2.94	.06
NRNC	0.42	27.32	0.21	0.43	-0.01	0.48	.62	1.12	.33
Inseguridad de logro	2.51	67.55	1.25	1.07	0.01	1.17	.32	1.11	.33
Dependencia de la evaluación social	15.77	93.50	7.89	1.48	0.30	5.31	.007	1.02	.37
Dificultad (I)	1.40	40.72	0.70	0.65	0.00	1.09	.34	1.95	.15
Importancia (I)	0.42	5.21	0.21	0.08	0.01	2.52	.09	3.24	.046
Costo personal (I)	4.47	110.77	2.23	1.76	0.02	1.27	.29	3.44	.04
Costo social (I)	2.29	108.52	1.14	1.72	-0.03	0.66	.52	0.93	.40
Beneficios (I)	3.64	60.54	1.82	0.96	0.04	1.89	.16	0.22	.80
Autoeficacia (I)	1.19	10.10	0.59	0.16	0.02	3.70	.03	4.67	.01
Expectativa de resultado (I)	1.05	62.70	0.53	1.00	-0.02	0.53	.59	0.65	.52
Familiaridad (I)	0.11	31.64	0.05	0.50	-0.02	0.11	.90	1.31	.28
Honestidad (I)	3.03	46.15	1.52	0.73	0.04	2.07	.13	3.08	.05
Valores para el trabajo (I)	0.31	88.25	0.16	1.40	-0.06	0.11	.89	0.55	.58
Inclusión de otros (I)	5.63	75.98	2.81	1.21	0.07	2.33	.11	0.24	.79
Interés (I)	0.44	4.70	0.22	0.07	0.01	2.96	.06	6.62	.002
Compromiso (I)	0.60	11.39	0.30	0.18	0.01	1.65	.20	3.20	.048
Persistencia (I)	0.61	10.43	0.30	0.17	0.01	1.84	.17	1.92	.15
Premeditación (I)	1.21	37.36	0.61	0.59	0.00	1.02	.37	2.65	.08
Planeación (I)	0.69	35.59	0.34	0.56	-0.01	0.61	.55	0.26	.77
Flexibilidad (I)	1.82	21.87	0.91	0.35	0.03	2.62	.08	0.23	.80
Organización (I)	0.83	32.73	0.42	0.52	0.00	0.80	.45	1.57	.22
Costo personal (A)	2.56	96.60	1.28	1.53	-0.01	0.83	.44	1.44	.25
Costo social (A)	2.35	129.53	1.17	2.06	-0.04	0.57	.57	1.58	.21
Beneficios (A)	76.91	105.77	38.45	1.68	1.70	22.90	<.001	0.34	.71
Honestidad (A)	3.28	32.54	1.64	0.52	0.05	3.18	.048	4.07	.02
Valores para el trabajo (A)	9.58	70.53	4.79	1.12	0.17	4.28	.02	0.41	.67
Inclusión de otros (A)	12.35	113.77	6.18	1.81	0.20	3.42	.04	1.02	.37
Compromiso (A)	9.06	34.87	4.53	0.55	0.18	8.19	<.001	9.56	<.001
Persistencia (A)	11.68	32.83	5.84	0.52	0.25	11.20	<.001	5.02	.01
Premeditación (A)	7.44	53.14	3.72	0.84	0.13	4.41	.02	2.51	.09
Planeación (A)	7.21	53.45	3.61	0.85	0.13	4.25	.02	1.81	.17
Flexibilidad (A)	14.75	58.63	7.38	0.93	0.30	7.93	<.001	0.58	.56
Organización (A)	5.74	46.48	2.87	0.74	0.10	3.89	.03	1.83	.17

Nota: NRNC= Negación de reacciones negativas ante la competitividad. *gl* 2, 63. Media armónica 21.03.

Apéndice Z.

Correlación entre factores de segundo orden para las etapas de intención y de alcance, aspirantes al doctorado

Tabla Z1. Correlación entre factores de segundo orden durante la etapa de intención.

Factores de segundo orden	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Motivación de logro negativa											
Motivación de logro positiva	-.33**										
Factores en contra al elegir (I)	.44***	.03									
Factores a favor al elegir (I)	.22	.27**	.03								
Establecimiento (I)	-.05	.37**	-.14	.35**							
Aceptación (I)	-.12	.51***	.09	.36**	.58***						
Planeación (I)	-.22	.47***	.00	.26*	.36**	.50***					
Ejecución (I)	-.18	.41***	-.03	.23	.39**	.39**	.70***				
Persistencia (I)	-.23	.59***	.00	.25*	.58***	.74***	.64***	.58***			
Inclusión de otros (I)	.19	.02	.32**	.19	-.08	.15	-.03	.14	.07		
Honestidad (I)	-.42***	.28*	-.27*	.11	.27*	.41***	.23	.30*	.41***	.11	
Grado de alcance	.03	.13	.23	.12	.00	.17	.08	-.02	.17	.22	.13

Nota: * $p < .05$, dos colas. ** $p < .01$, dos colas. *** $p < .001$, dos colas.

Tabla Z2. Correlación entre factores de segundo orden durante la etapa de alcance.

Factores de segundo orden	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Motivación de logro negativa											
Motivación de logro positiva	-.33**										
Factores en contra al elegir (A)	.21	.19									
Factores a favor al elegir (A)	-.08	.23	-.01								
Establecimiento (A)	-.05	.19	-.01	.64***							
Aceptación (A)	-.14	.38**	.22	.60***	.71***						
Planeación (A)	-.23	.34**	.19	.41***	.45***	.67***					
Ejecución (A)	-.19	.26*	.14	.35**	.43***	.61***	.75***				
Persistencia (A)	-.22	.45***	.25*	.52***	.48***	.85***	.81***	.70***			
Inclusión de otros (A)	.02	.16	.28*	.13	.25*	.35**	.32**	.51***	.23		
Honestidad (A)	-.37**	.38**	-.08	.36**	.11	.27*	.27*	.31*	.32**	.14	
Grado de alcance	.03	.13	.19	.59***	.61***	.71***	.31*	.38**	.49***	.40**	.12

Nota: * $p < .05$, dos colas. ** $p < .01$, dos colas. *** $p < .001$, dos colas.

Apéndice Z BIS.

Análisis de regresión para aspirantes al doctorado (H_3 y H_4)

Tabla Zbis1. Regresión lineal por pasos para predecir el Grado de alcance de los aspirantes a ingresar al doctorado.

Variables predictoras	Grado de alcance							
	Modelo 1 gl 1, 63				Modelo 2 gl 1, 62			
	B	β	p	IC 99% [LI, LS]	B	β	p	IC 99% [LI, LS]
Constante	-28.22		.003	[-52.87, -3.56]	-15.90	.11		[-42.25, 10.46]
Aceptación (A)	12.07	.71	<.001	[8.11, 16.02]	15.54	.92	<.001	[10.49, 20.60]
Planeación (A)		-.31 ^a	.008		-5.86	-.31	.008	[-11.54, -0.17]
Factores a favor al elegir (A)		.26 ^a	.02			.26 ^b	.01	
Inclusión de otros (A)		.16 ^a	.08			.20 ^b	.03	
Ejecución (A)		-.09 ^a	.41			.11 ^b	.39	
Persistencia (A)		-.39 ^a	.02			-.19 ^b	.34	
Establecimiento (A)		.20 ^a	.10			.19 ^b	.12	
R ²		.51				.56		
F		65.62	<.001 ^a			39.95	<.001 ^b	
ΔR^2		.51				.05		
ΔF		65.62	<.001			7.50	.008	

Nota: LI=Límite inferior de la B; LS=Límite superior de la B.

^a Beta adentro para variables predictoras en el modelo 1: (Constante), Aceptación (A).

^a Variables predictoras: (Constante), Aceptación (A).

^b Beta adentro para variables predictoras en el modelo 2: (Constante), Aceptación (A), Planeación (A).

^b Variables predictoras: (Constante), Aceptación (A), Planeación (A).

Tabla Zbis1. Regresión lineal por pasos para predecir el Grado de alcance de los aspirantes a ingresar al doctorado (continuación).

Variables predictoras	Grado de alcance							
	Modelo 3 gl 1, 61				Modelo 4 gl 1, 60			
	B	β	p	IC 99% [LI, LS]	B	β	p	IC 99% [LI, LS]
Constante	-13.17		.17	[-38.52, 12.19]	-17.26	.07		[-41.81, 7.29]
Aceptación (A)	13.00	.77	<.001	[7.52, 18.48]	11.80	.70	<.001	[6.43, 17.17]
Planeación (A)	-5.94	-.31	.005	[-11.38, -0.51]	-6.58	-.35	.001	[-11.80, -1.35]
Factores a favor al elegir (A)	2.75	.26	.01	[-0.04, 5.54]	3.01	.29	.004	[0.33, 5.69]
Inclusión de otros (A)		.22 ^c	.01		2.64	.22	.01	[-0.01, 5.29]
Ejecución (A)		.12 ^c	.33		-.00 ^d	.98		
Persistencia (A)		-.21 ^c	.27		-.08 ^d	.67		
Establecimiento (A)		.09 ^c	.49		.07 ^d	.54		
R ²		.61				.65		
F		31.44	<.001 ^c			27.66	<.001 ^d	
ΔR^2		.04				.04		
ΔF		6.86	.01			7.02	.01	

Nota: LI=Límite inferior de la B; LS=Límite superior de la B.

^c Beta adentro para variables predictoras en el modelo 3: (Constante), Aceptación (A), Planeación (A), Factores a favor al elegir (A).

^c Variables predictoras: (Constante), Aceptación (A), Planeación (A), Factores a favor al elegir (A).

^d Beta adentro para variables predictoras en el modelo 4: (Constante), Aceptación (A), Planeación (A), Factores a favor al elegir (A), Inclusión de otros (A).

^d Variables predictoras: (Constante), Aceptación (A), Planeación (A), Factores a favor al elegir (A), Inclusión de otros (A).

Tabla Zbis2. Regresión lineal por pasos para formar secuencia en la etapa de intención, aspirantes al doctorado.

Variables predictoras <i>gl</i> 1, 64	Factores en contra al elegir (I)			
	<i>B</i>	β	<i>p</i>	IC 99% [LI, LS]
Constante	2.94		<.001	[1.88, 4.00]
Motivación de logro negativa	0.51	.44	<.001	[0.17, 0.86]
Motivación de logro positiva		.20 ^a	.09	
<i>R</i> ²		.20		
<i>F</i>		15.53	<.001 ^a	
ΔR^2		.20		
ΔF		15.53	<.001	

Variables predictoras	Factores a favor al elegir (I)							
	Modelo 1 <i>gl</i> 1, 64				Modelo 2 <i>gl</i> 1, 63			
	<i>B</i>	β	<i>p</i>	IC 99% [LI, LS]	<i>B</i>	β	<i>p</i>	IC 99% [LI, LS]
Constante	3.51		.005	[0.30, 6.71]	1.53	.26		[-2.00, 5.06]
Motivación de logro positiva	0.42	.27	.03	[-0.07, 0.91]	0.60	.39	.002	[0.10, 1.09]
Motivación de logro negativa		.35 ^b	.005		0.28	.35	.005	[0.02, 0.53]
<i>R</i> ²		.07				.18		
<i>F</i>		5.13	.03 ^b			7.11	.002 ^c	
ΔR^2		.07				.11		
ΔF		5.13	.03			8.50	.005	

Variables predictoras <i>gl</i> 1, 64	Establecimiento (I)			
	<i>B</i>	β	<i>p</i>	IC 99% [LI, LS]
Constante	4.55		<.001	[2.92, 6.17]
Factores a favor al elegir (I)	0.29	.35	.004	[0.03, 0.55]
Factores en contra al elegir (I)		-.13 ^d	.29	
<i>R</i> ²		.12		
<i>F</i>		8.67	.004 ^d	
ΔR^2		.12		
ΔF		8.67	.004	

Variable predictoradora <i>gl</i> 1, 64	Aceptación (I)			
	<i>B</i>	β	<i>p</i>	IC 99% [LI, LS]
Constante	3.73		<.001	[2.35, 5.12]
Establecimiento (I)	0.47	.58	<.001	[0.25, 0.69]
<i>R</i> ²		.34		
<i>F</i>		32.59	<.001	
ΔR^2		.34		
ΔF		32.59	<.001	

Variable predictoradora <i>gl</i> 1, 64	Planeación (I)			
	<i>B</i>	β	<i>p</i>	IC 99% [LI, LS]
Constante	0.22		.87	[-3.17, 3.61]
Aceptación (I)	0.89	.50	<.001	[0.38, 1.39]
<i>R</i> ²		.25		
<i>F</i>		21.74	<.001	
ΔR^2		.25		
ΔF		21.74	<.001	

Nota: LI=Límite inferior de la *B*; LS=Límite superior de la *B*.

^a *Beta* adentro para variables predictoras en el modelo: (Constante), Motivación de logro negativa.

^a Variables predictoras: (Constante), Motivación de logro negativa.

^b *Beta* adentro para variables predictoras en el modelo: (Constante), Motivación de logro positiva.

^b Variables predictoras: (Constante), Motivación de logro positiva.

^c Variables predictoras: (Constante), Motivación de logro positiva, Motivación de logro negativa.

^d *Beta* adentro para variables predictoras en el modelo: (Constante), Factores a favor al elegir (I).

^d Variables predictoras: (Constante), Factores a favor al elegir (I).

Tabla Zbis2. Regresión lineal por pasos para formar secuencia en la etapa de intención, aspirantes al doctorado (continuación).

Variable predictora gl 1, 64	Ejecución (I)			
	B	β	p	IC 99% [LI, LS]
Constante	2.17		<.001	[0.82, 3.51]
Planeación (I)	0.64	.70	<.001	[0.43, 0.86]
R ²		.49		
F		61.69	<.001	
ΔR^2		.49		
ΔF		61.69	<.001	

Variable predictora gl 1, 64	Persistencia (I)			
	B	β	p	IC 99% [LI, LS]
Constante	4.30		<.001	[3.35, 5.26]
Planeación (I)	0.38	.64	<.001	[0.23, 0.54]
R ²		.40		
F		43.38	<.001	
ΔR^2		.40		
ΔF		43.38	<.001	

Nota: LI=Límite inferior de la B; LS=Límite superior de la B.

Tabla Zbis3. Regresión lineal por pasos para formar secuencia en la etapa de alcance, aspirantes al doctorado.

Variables predictoras gl 1, 64	Establecimiento (A)			
	B	β	p	IC 99% [LI, LS]
Constante	2.58		<.001	[1.50, 3.65]
Factores a favor al elegir (A)	0.53	.64	<.001	[0.32, 0.74]
Factores en contra al elegir (A)		-.01 ^a	.93	
R ²		.41		
F		45.11	<.001 ^{a1}	
ΔR^2		.41		
ΔF		45.11	<.001	

Variable predictora gl 1, 64	Aceptación (A)			
	B	β	p	IC 99% [LI, LS]
Constante	3.38		<.001	[2.46, 4.31]
Establecimiento (A)	0.53	.71	<.001	[0.36, 0.71]
R ²		.51		
F		66.51	<.001	
ΔR^2		.51		
ΔF		66.51	<.001	

Variable predictora gl 1, 64	Planeación (A)			
	B	β	p	IC 99% [LI, LS]
Constante	2.12		<.001	[0.75, 3.48]
Aceptación (A)	0.59	.67	<.001	[0.37, 0.81]
R ²		.45		
F		51.42	<.001	
ΔR^2		.45		
ΔF		51.42	<.001	

Nota: LI=Límite inferior de la B; LS=Límite superior de la B.

^a Beta adentro para variables predictoras en el modelo: (Constante), Factores a favor al elegir (A).

^{a1} Variables predictoras: (Constante), Factores a favor al elegir (A).

Tabla Zbis3. Regresión lineal por pasos para formar secuencia en la etapa de alcance, aspirantes al doctorado (continuación).

Variable predictor gl 1, 64	Ejecución (A)			
	B	β	p	IC 99% [LI, LS]
Constante	1.65		<.001	[0.43, 2.87]
Planeación (A)	0.71	.75	<.001	[0.50, 0.91]
R ²		.56		
F		80.11	<.001	
ΔR^2		.56		
ΔF		80.11	<.001	

Variable predictor gl 1, 64	Persistencia (A)			
	B	β	p	IC 99% [LI, LS]
Constante	1.99		<.001	[0.93, 3.05]
Planeación (A)	0.76	.81	<.001	[0.58, 0.94]
R ²		.66		
F		122.36	<.001	
ΔR^2		.66		
ΔF		122.36	<.001	

Variable predictor gl 1, 64	Inclusión de otros (A)			
	B	β	p	IC 99% [LI, LS]
Constante	2.34		.04	[-0.55, 5.23]
Planeación (A)	0.51	.32	.009	[0.01, 1.00]
R ²		.10		
F		7.29	.009	
ΔR^2		.10		
ΔF		7.29	.009	

Variable predictor gl 1, 64	Honestidad (A)			
	B	β	p	IC 99% [LI, LS]
Constante	5.10		<.001	[3.54, 6.67]
Planeación (A)	0.23	.27	.03	[-0.04, 0.49]
R ²		.07		
F		4.96	.03	
ΔR^2		.07		
ΔF		4.96	.03	

Variables predictor	Grado de alcance							
	Modelo 1 gl 1, 63				Modelo 2 gl 1, 62			
	B	β	p	IC 99% [LI, LS]	B	β	p	IC 99% [LI, LS]
Constante	-17.51		.22	[-55.31, 20.29]	-27.54		.05	[-64.68, 9.60]
Persistencia (A)	9.99	.49	<.001	[4.10, 15.88]	8.59	.42	<.001	[2.84, 14.34]
Inclusión de otros (A)		.30 ^b	.007		3.61	.30	.007	[0.20, 7.02]
Ejecución (A)		.06 ^b	.72			-.20 ^c	.24	
Honestidad (A)		-.05 ^b	.70			-.07 ^c	.52	
R ²		.24				.33		
F		20.27	<.001 ^b			15.19	<.001 ^c	
ΔR^2		.24				.09		
ΔF		20.27	<.001			7.89	.007	

Nota: LI=Límite inferior de la B; LS=Límite superior de la B.

^b Beta adentro para variables predictoras en el modelo: (Constante), Persistencia (A).

^b Variables predictoras: (Constante), Persistencia (A).

^c Beta adentro para variables predictoras en el modelo: (Constante), Persistencia (A), Inclusión de otros (A).

^c Variables predictoras: (Constante), Persistencia (A), Inclusión de otros (A).